

Die Reihe »Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung« ist ein Forum, in dem Ergebnisse von schulischen Evaluationsprojekten im Rahmen von forschendem Lernen in der Lehrerbildung präsentiert, aber auch Fragen und Konzepte rund um schulnahe Begleitforschung, Schulentwicklung und Lehrerprofessionalisierung diskutiert werden sollen.

Im fünften Band werden die Vorträge, die im Sommersemester 2013 im Rahmen der Ringvorlesung »Innovationen an und für Schulen in der Region« am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück gehalten wurden, in erweiterter Form veröffentlicht.

Ziel dieser Veranstaltungsreihe war es, Innovationen an Einzelschulen der Osnabrücker Region vorzustellen und über deren Ziele, Wirksamkeit, Folgen und Konsequenzen zu informieren. Erfahrungen, die bei der Einführung der Neuerungen gesammelt wurden, sollten auf diese Weise zur Diskussion gestellt und für Studierende und interessierte Schulen nutzbar gemacht werden.

ISSN Nr. 2190-5045

Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung

Monika Fiegert · Ingrid Kunze (Hrsg.)

Innovationen an Schulen in der Region Osnabrück

Konzepte – Umsetzung – Konsequenzen

Monika Fiegert · Ingrid Kunze

Innovationen an Schulen in der Region Osnabrück

Konzepte – Umsetzung – Konsequenzen

Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt
Schulentwicklung

Band 5

Osnabrück 2014

Hausdruckerei

Bibliographische Information: Die deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbiografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Impressum:

Copyright: 2014 bei dem Herausgeber alle Rechte vorbehalten
Herausgeber: Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft
Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung
Redaktion: Monika Fiegert, Ingrid Kunze
Redaktionsanschrift: Heger-Tor-Wall 9, 49069 Osnabrück
Layout: Sigrid Büchner

Vertrieb über sigrid.buechner@uos.de

Umschlagentwurf: Rothe Grafik (Georgsmarienhütte)

Druck: Hausdruckerei der Universität Osnabrück

Auflage: 500

ISSN: 2190-5045

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5

Einleitung 7

I Innovationen an Grundschulen

Balthasar Hilker

Umgang mit Heterogenität in der Jahrgangsgemischten Eingangsstufe
Die Grundschule am Hagenberg in Bad Iburg 15

Gisela Gravelaar, Aline Mohrmann, Anna-Lena Stoll

Lernlandkarten visualisieren Lernspuren.
Die Wartburg-Grundschule in Münster 25

II Innovationen in der Sekundarstufe

Elisabeth Buck, Daniel Wedekind, Sandra Heuer

Lernentwicklungsberichte statt Zensuren – Chancen und Möglichkeiten der
Dokumentation der individuellen Lernentwicklung.
Die Integrierte Gesamtschule Osnabrück 37

Julien Anik

Die Eigenverantwortliche Lernzeit (ELZ): Differenzierung, Individualisierung
und Förderung im Unterrichtsprozess – Veränderte Rhythmisierung als Wundermittel
für einen besseren Schulalltag?
Die Gesamtschule Schinkel in Osnabrück 49

Marlit Jakob

Positive Erziehung – eine Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule
Die Integrierte Gesamtschule Melle 61

Stefanie Baalman, Wolfgang Saltenbrock

Der Raum als „dritter Pädagoge“ – rhythmisierter und teilverbindlicher Ganztagsunterricht
in Lernhäusern
Die Geschwister-Scholl-Oberschule in Bad Laer 71

Monika Fiegert

Außerschulische Lernorte – Anderes Lernen als Chance für die Regelschule!
Ergebnisse aus dem Projekt „Museum macht (Förder-) Schule“
Museum und Park Kalkriese 89

Jürgen Westphal

Profilklassen und differenzierte Begabungsförderung
Das Gymnasium „In der Wüste“ in Osnabrück 103

III Innovationen in der Berufsvorbereitung an allgemeinbildenden Schulen

Hermann Hecker, Wolfgang Strotmann

JAU – Jung und Alt im Unterricht. Intergenerationelles Lernen in der Außenwerkstatt
Die August-Claas-Schule in Harsewinkel (Hauptschule) 115

Monika Fiegert, Natalie Rinke

SiJu – Schulpflichterfüllung in der Jugendwerkstatt
Der außerschulische Lernstandort Noller Schlucht in Dissen a.T.W. 127

Monika Fiegert, Hanno Middeke

Individuelle Formen der Schulpflichterfüllung durch ‚Werk-Statt-Klassen‘
Die Herman-Nohl-Schule (Förderschule) in Kooperation mit dem ‚Lernstandort Nackte
Mühle‘ in Osnabrück 139

IV Anhang

Übersicht über die gehaltenen Ringvorlesungen 153

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 155

Vorwort

Die Ringvorlesung „Innovationen an und für Schulen in der Region“ fand im Sommersemester 2013 am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück statt und umfasste elf Vorträge, die von insgesamt 18 Referentinnen und Referenten aus Schulen des Osnabrücker Umkreises gehalten wurden. Sechs Monate danach liegt nun die Verschriftlichung aller Vorträge vor. Die nunmehr auch in den Aufsätzen präsentierten Innovationen zeigen, dass sich viele Schulen auf den Weg gemacht haben, den gewandelten Ansprüchen der Gesellschaft an die nachwachsende Generation durch neue pädagogische Ideen und Unterrichtskonzepte nachzukommen.

Wir freuen uns, dass es uns auf diesem Wege möglich ist, diese positiven Ansätze einem breiten Publikum zugänglich zu machen.

Wir danken allen Beteiligten an dieser Stelle noch einmal für die gelungene Ringvorlesung und die tatkräftige Unterstützung bei der Fertigstellung des Bandes. Das gilt insbesondere auch für die zahlreichen Studierenden, die an der Verschriftlichung einzelner Vorträge mitgearbeitet haben, wenn es den Referentinnen und Referenten auf Grund von Zeitmangel nicht möglich war, das Manuskript selbst fertig zu stellen.

Der Friedel & Gisela Bohnenkamp-Stiftung danken wir für die finanzielle Unterstützung der Realisierung der Ringvorlesung und des Druckes. Sigrid Büchner gilt unser Dank für die Erstellung des Layouts.

Osnabrück im Februar 2014

Monika Fiegert und Ingrid Kunze

Einleitung

Die Ringvorlesung „Innovationen an und für Schulen in der Region Osnabrück“, die im Sommersemester 2013 am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück stattgefunden hat, umfasste elf Vorträge von Referentinnen und Referenten aus unterschiedlichen Schulen und Bildungseinrichtungen der Osnabrücker Region, die aus der Schullandschaft durch beachtliche Innovationen, Projekte und Profilierungen herausragen. Besonderes Merkmal dieser Vorlesung war, dass sie sich gleichzeitig an interessierte Lehrerinnen und Lehrer sowie Referendarinnen und Referendare aller Schulformen in Osnabrück Stadt und Land sowie an Lehramtsstudierende der Universität Osnabrück gewandt hat. Diese Form einer universitären Veranstaltungsreihe für so unterschiedliche Adressatengruppen ist neu und hatte experimentellen Charakter. Mittlerweile hat sie allerdings in der Lehrveranstaltungskultur einen festen Platz gefunden: So wurden im Wintersemester 2013/14 bereits drei Ringvorlesungen angeboten, die ebenfalls wieder für Lehrer und Studierende konzipiert sind, und auch für das Sommersemester 2014 sind zwei weitere derartige Ringvorlesungen geplant.

Zielgruppe

Lehrerinnen und Lehrern der Region sollte mit dem Besuch der Vorlesung die Möglichkeit einer Fortbildung angeboten werden: Im Rahmen der Veranstaltung (incl. anschließender Diskussion) erhielten Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen die Möglichkeit, eine Vielzahl von bereits umgesetzten und funktionierenden Innovationen an unterschiedlichen Einzelschulen kennen zu lernen. Hier wurden konkrete Anregungen vorgestellt, die, so die Idee der Veranstalterinnen, geeignet sind, für die eigene Schule im Rahmen der dort gegebenen Möglichkeiten aufgegriffen und nutzbar gemacht zu werden. Zugleich erhofften sich die Organisatorinnen, dass über die Ringvorlesung ein Grundstein für eine Vernetzung von Schulen gelegt werden könne, für einen gegenseitigen Erfahrungsaustausch, für ein voneinander Lernen bis hin zum kollektiven Hospitieren und zum Austausch von Konzepten, die sich in der Praxis bereits bewährt haben.

Die Ringvorlesung ist in Zusammenarbeit mit dem Kompetenzzentrum für Lehrerfortbildung der Universität Osnabrück organisiert worden. Dieses hat seit dem 1.1.2012 die Verantwortung für die regionale Lehrerfortbildung übernommen, die bis dahin bei der Außenstelle der Niedersächsischen Landesschulbehörde lag.¹ Die Veranstaltung wurde als offizielle Lehrerfortbildung in die Veranstaltungsdatenbank des Niedersächsischen Bildungsservers (VeDaB)² eingepflegt, in der das Angebot von allen Lehrerinnen und Lehrern der Region abgerufen werden konnte.

¹Vgl. dazu genauer: http://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/themen/lehrkraefte/fortbildung/copy_of_regionen

² <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=1597>

Darüber hinaus war die Veranstaltung geöffnet für *Lehramtsstudierende*, die mit ihrem Besuch eine Pflichtkomponente ihres Studiums abdecken konnten. Die Idee, den Studierenden Einzelschulen mit herausragenden Projekten, Profilen und Alleinstellungsmerkmalen nicht über eine rein universitäre Lehrveranstaltung näherzubringen, sondern authentisch über Schulfrauen und -männer aus der Praxis vorzustellen, war aus den Lehrerfahrungen der Organisatorinnen erwachsen, die immer wieder gezeigt haben und zeigen, dass Lehramtsstudierende viel zu selten Zugang zu innovativen Schulkonzepten haben.³ Gerade Pflichtveranstaltungen mit Themen wie „Schulentwicklung“, „gute Schulen mit funktionierenden Konzepten“, „guter Unterricht“ sind Schwerpunkte, bei denen das Theorieangebot der Universität einer Ergänzung bedarf. Das war auch der Grund, weshalb in dieser Vorlesung ausschließlich Praktikerinnen und Praktiker zu Wort gekommen sind.

Zielsetzung

Die Zielsetzung der Veranstaltung war eine zweifache: Zum einen sollte die Veranstaltungsreihe Innovationen an Einzelschulen der Osnabrücker Region vorstellen und über deren Ziele, Wirksamkeit, Folgen und Konsequenzen informiert werden. Erfahrungen, die bei der Einführung der Neuerungen gemacht worden sind, sollten auf diese Weise für interessierte Schulen nutzbar gemacht werden können. Die Veranstalterinnen gehen davon aus, dass derzeit die Kommunikation zwischen den Einzelschulen nur suboptimal läuft und vielfach die Konzepte anderer Schulen kaum bekannt sind. Damit gehen wertvolle Synergieeffekte verloren bzw. können gar nicht erst entstehen.

Zum anderen erhofften sich die Veranstalterinnen, dass über diesen Weg eine Vernetzung der Schulen des Osnabrücker Raumes, wie sie in zahlreichen anderen Regionen schon existiert⁴, angebahnt wird. Alle bereits bestehenden Netzwerke (Zusammenschlüsse von Schulen) haben ein gemeinsames Interesse, an dem partnerschaftlich weiter gearbeitet wird; dabei wird jede Schule des Netzwerkes „mitgenommen“. Mittelfristig wird die auf diese Weise fortgeführte Einzelschulentwicklung natürlich auch den Schülerinnen und Schülern zugute kommen.

Konzept

Das Konzept der Ringvorlesung strukturierte sich für alle elf einzelnen Sitzungen einheitlich:

In der für alle Experten geltenden zentralen Fragestellung, die die Struktur des Vortrages lieferte, sollte zum einen über die Schule bzw. Einrichtung generell informiert werden und sollte zum anderen die Innovation, die die Einzelschule aus dem Mainstream der Schulkultur heraushebt und zu einer „besonderen“ Schule macht, also das besondere Profil,

³ In den von uns regelmäßig angebotenen Lehrveranstaltungen zu „Innovativen Einzelschulen“ und bei der Auseinandersetzung mit den Konzepten, deren Stärken und Schwächen zeigt sich immer wieder eine große Unkenntnis bei den Studierenden auf der einen, gleichwohl ein großes Interesse auf der anderen Seite.

⁴ Vgl. hierzu z.B. der bundesweite Schulverbund „Blick über den Zaun“, diverse regionale Netzwerke, die sich aus dem bundesweiten Netzwerk „Lernen durch Engagement“ herausgebildet haben, oder das „Netzwerk ökologisch profilierter Schulen in Rheinland-Pfalz“.

vorgestellt werden. Dies war zugleich eines der Kriterien für die Auswahl der Schulen, und damit sei an dieser Stelle ausdrücklich noch einmal darauf hingewiesen, dass selbstverständlich auch andere Schulen im Osnabrücker Raum, die im Rahmen der Veranstaltungsreihe keine Möglichkeit hatten, sich zu präsentieren, innovative Ansätze vertreten.

Die eingeladenen Expertinnen und Experten waren gebeten worden, ihr Konzept unter Bezug auf jene neueren wissenschaftlichen Erkenntnisse, auf denen es basiert und durch die es begründet und legitimiert wird, vorzustellen und die Stärken und Schwächen, die sich bei der Umsetzung bereits gezeigt haben, kritisch zu beleuchten. Dies war zugleich das zweite Kriterium für die Auswahl der Schulen. Als drittes Kriterium für die Auswahl galt, dass der Schwerpunkt auf Schulen liegen sollte, die ihre Schulentwicklung wissenschaftlich begleiten lassen, z.B. in Form von Evaluationen.

Entsprechend sollten in allen elf Vorträgen folgende konkrete Fragestellungen beantwortet werden:

- *Mit welcher Intention wurde die Neuerung an der Institution eingeführt? Auf welchen theoretischen und/oder pädagogischen Überlegungen basiert sie?*
- *Hat sich der Ansatz in der Praxis bewährt, ist er weiterzuempfehlen?*
- *Tauchten bei der Umsetzung Probleme auf, und wenn ja, wo?*
- *Gibt es schulinterne Evaluationsergebnisse zum Schwerpunkt, und wenn ja, wie sehen diese aus?*
- *Wird an dem Schwerpunkt weitergearbeitet, und wenn ja, wie?*

Die zentrale Idee war es zum einen, derartige pädagogische Neuerungen in der Öffentlichkeit bekannt(er) zu machen, und zum anderen sollten die Erfahrungen, die von Seiten der Schulen bei der Einführung gesammelt wurden, weitergegeben und für ‚potentielle‘ Nachahmer nutzbar gemacht werden können.

Zum Inhalt

Für die Fertigstellung des Bandes wurde die Chronologie der Vortragsreihe unterbrochen und stattdessen eine Bündelung nach Schwerpunkten vorgenommen. Im ersten Schwerpunkt, *Innovationen an Grundschulen*, stellt *Balthasar Hilker* die Grundschule am Hagenberg in Bad Iburg vor, deren innovativer Schwerpunkt im ‚Umgang mit Heterogenität in der Jahrgangsgemischten Eingangsstufe‘ liegt. *Gisela Gravelaar*, *Aline Mohrmann* und *Anna-Lena Stoll* beschreiben in der Folge das Konzept der Wartburg-Grundschule in Münster; hier arbeiten die Schülerinnen und Schüler mit ‚Lernlandkarten‘, mit deren Hilfe ‚Lernspuren visualisiert‘ werden können.

Der zweite Block widmet sich *Innovationen in der Sekundarstufe*. Den Anfang machen *Elisabeth Buck*, *Daniel Wedekind* und *Sandra Heuer*, die das Konzept der ‚Lernentwicklungsberichte‘ vorstellen, die in der Integrierten Gesamtschule Osnabrück die ‚Zensuren‘ (-zeugnisse) bis einschließlich der 8. Klasse abgelöst haben und in denen sie ‚Chancen

und Möglichkeiten der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung' sehen. Es folgt der Beitrag von *Julien Anik*, der als Innovation der Gesamtschule Schinkel in Osnabrück die ‚eigenverantwortliche Lernzeit (ELZ)‘ vorstellt, mit der die Möglichkeit verknüpft ist, ‚Differenzierung, Individualisierung und Förderung im Unterrichtsprozess‘ umzusetzen. *Marlit Jakob* beschäftigt sich mit der Integrierten Gesamtschule in Melle, in der als innovatives Konzept die ‚Positive Erziehung‘ als ‚Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule‘ gefördert wird. Für die Geschwister-Scholl-Oberschule in Bad Laer wird von *Stefanie Baalman* und *Wolfgang Saltenbrock* ‚der Raum‘ in seiner Eigenschaft als ‚dritter Pädagoge‘ vorgestellt, hier findet ‚rhythmisierter und teilverbindlicher Ganztagsunterricht in Lernhäusern‘ statt. Etwas quer dazu steht der Beitrag von *Monika Fiegert*, die anhand des ‚Museum und Park Kalkriese‘ aufzeigt, dass ‚außerschulische Lernorte ... anderes Lernen‘ ermöglichen, worin sie eine ‚Chance für die Regelschule‘ sieht, insbesondere auch für Förderschüler. Der Beitrag von *Jürgen Westphal* rundet den zweiten Block ab. Er stellt die ‚Profilklassen und differenzierte Begabungsförderung‘ am ‚Gymnasium in der Wüste‘ in Osnabrück vor.

Der dritte und letzte Schwerpunkt liegt auf den *Innovationen in der Berufsvorbereitung an allgemeinbildenden Schulen*. Zunächst stellen *Hermann Hecker* und *Wolfgang Strotmann* das Konzept ‚JAU – Jung und Alt im Unterricht‘ vor, das an der August-Claas-Schule, einer Hauptschule in Harsewinkel, entwickelt und umgesetzt wird; dabei handelt es sich um ‚Intergenerationelles Lernen‘, das gemeinsam von Hauptschülern und Handwerksmeistern in der schuleigenen ‚Außenwerkstatt‘ umgesetzt wird. *Monika Fiegert* und *Natalie Rinke* zeigen im nächsten Beitrag Möglichkeiten auf, wie in außerschulischen Lernorten, hier dem ‚außerschulischen Lernstandort Noller Schlucht in Dissen a.T.W.‘ der ‚Schulpflichterfüllung in einer Jugendwerkstatt‘ nachgekommen werden kann. Während es sich hier primär um Schulverweigerer aus unterschiedlichsten Umfeldern handelt, die in der Noller Schlucht aufgefangen werden, geht es im letzten Beitrag von *Monika Fiegert* und *Hanno Middeke* um ‚Individuelle Formen der Schulpflichterfüllung‘ für Förderschüler, die von Seiten der ‚Herman-Nohl-Schule‘, einer Förderschule mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, in Kooperation mit dem ‚Lernstandort Nackte Mühle‘ in Osnabrück‘ entwickelt wurden.

Die vorgestellten innovativen Konzepte belegen, dass eine erfolgreiche Schulentwicklung immer Veränderungen auf mehreren Gebieten verlangt oder nach sich zieht, dass Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung miteinander verschränkt sein müssen. Unverzichtbar sind die Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrkräfte und Schulleitungen, sich professionell weiterzuentwickeln, nicht beim einmal Erreichten stehen zu bleiben und auch mit begrenzten Ressourcen und in problematischen Situationen kreative Lösungen zu finden. Insbesondere aber – und dies war bei den Vorträgen im Hörsaal immer wieder deutlich spürbar – ist eines nötig: das Engagement, die Begeisterungsfähigkeit und der Optimismus der Beteiligten.

Editorische Hinweise

Der nun vorgelegte Band enthält die Verschriftlichung aller Vorträge. Alle Referentinnen und Referenten hatten unmittelbar im Anschluss an die Veranstaltung ihre Zusage gegeben, die entsprechenden Aufsätze in Analogie zur oben vorgestellten Struktur der Vorträge abzufassen und eine ausführliche Vorstellung der Schule bzw. der Bildungsinstitution voranzustellen. Es stellte sich aber sehr zeitnah heraus, dass sich viele Referentinnen und Referenten aus Zeitmangel (das Kerngeschäft ließ den meisten keine Zeit, quasi nebenbei Aufsätze mit wissenschaftlichen Vertiefungssequenzen zu verfassen) außer Stande sahen, die Artikel kurzfristig fertig zu stellen. Daraufhin haben sich einige Studierende bereit erklärt, im Sinne einer Hausarbeit zu der Ringvorlesung, die Verschriftlichung der Vorträge unter den o. a. Vorgaben der Gliederung vorzunehmen.

Im Anschluss an eine umfangreiche Überarbeitung der studentischen Beiträge durch die Veranstalterinnen wurden die Texte den Referentinnen und Referenten rückgemeldet mit der Bitte, sie für die Veröffentlichung in der nun vorliegenden Form frei zu geben. Das ist nunmehr geschehen und wir freuen uns, diesen Band vorlegen zu können.

I. Innovationen an Grundschulen

Balthasar Hilker

**Umgang mit Heterogenität in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe
Die Grundschule am Hagenberg in Bad Iburg**

In der 11.000 Einwohner zählenden Stadt Bad Iburg bei Osnabrück befindet sich die Grundschule am Hagenberg (im Folgenden GSAH). Die als offene Ganztagschule geführte verlässliche Grundschule ist eine von drei verlässlichen Grundschulen in Bad Iburg; sie liegt am Rande des Stadtkerns. Auf dem Schulgelände befinden sich das Schulgebäude sowie eine Sporthalle mit Sportplatz. Über der Sporthalle liegt ein Musikraum. Der dazugehörige Pausenhof ist u.a. mit einem Niedrigseilgarten ausgestattet. Neben den erwähnten drei Grundschulen gibt es in Bad Iburg als weiterführende Schulen Hauptschule, Realschule und Gymnasium; Kinder, die Förderschulen besuchen, fahren nach Georgsmarienhütte oder Osnabrück.¹

Die (Vor-)Geschichte der GSAH ist seit Anfang der 1990er Jahre sehr bewegt. So gab es bis zum Ende des Schuljahres 1992/93 als Vorläufer zwei konfessionelle Grundschulen. Zunächst wurde die Grundschule für Schülerinnen und Schüler² evangelischen Bekenntnisses zu Gunsten einer „Gemeinschaftsschule für Schüler aller Bekenntnisse“ aufgehoben. Im darauf folgenden Sommer 1994 wurde auch die katholische Grundschule aufgehoben und sowohl die Schüler als auch das Kollegium wurden in die Gemeinschaftsschule integriert. Die Zusammenführung beider Grundschulen zur GSAH und damit auch die neue Namensgebung erfolgten 1995.

Im Schuljahr 2013/14 wird die GSAH von 165 Schülern besucht. Diese teilen sich in vier jahrgangsgemischte Eingangsklassen und jeweils zwei dritte und vierte Klassen auf, woraus eine Klassenstärke von 20 bis 24 Schülern resultiert. Durchschnittlich vier Kinder jeder Klasse haben einen Migrationshintergrund.

Neben der Schulleiterin gibt es nur zwei vollzeitbeschäftigte Lehrerinnen an der Schule, die übrigen acht Lehrerinnen sowie die vier pädagogischen Mitarbeiterinnen und eine Förderschullehrkraft sind teilzeitbeschäftigt. Zusätzlich sind sechs Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im „Nachmittagsbereich“, ferner ein Hausmeister und eine Sekretärin an der GSAH tätig.

Der Unterricht findet an der GSAH in zwei 90-minütigen Lernblöcken statt, die nach einer offenen Eingangsphase, in der die Schüler ab 7:45 Uhr mit Freiarbeitsmaterialien oder an ihren Tages- oder Wochenplänen arbeiten können, um 7:55 Uhr beginnen. Zwischen den Blöcken liegt eine Pause von 25 Minuten mit anschließender, im Klassenverband stattfindender Frühstückspause von 15 Minuten. Im Anschluss an den zweiten Block geht es nach einer weiteren Pause von 20 Minuten in eine letzte Unterrichtsstunde von 55 Minuten. Diese findet für die 3. und 4. Klasse täglich, für die Zweitklässler zwei

¹ Vgl. hierzu und zum Folgenden www.gsah.de

² Wegen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden nur das generische Maskulinum verwendet.

Mal wöchentlich und für die Erstklässler in Form einer Betreuung statt. Die Zweitklässler werden an den Tagen, an denen sie im letzten Block keinen Unterricht haben, ebenfalls betreut.

Um 13:00 Uhr beginnt der offene Ganzttag mit dem in zwei Schichten stattfindenden Mittagessen, worauf eine 50-minütige Übungszeit folgt. Abgeschlossen wird der offene Ganzttag mit einem einstündigen Angebot³.

Gewissermaßen zur Qualitätssicherung und Öffnung nach außen ist die GSAH seit dem 01.02.2010 Hospitationsschule. Neben der Hospitation durch den so genannten „Hospitationsring“, eine Kooperation mit anderen Schulen, ist auch die Hospitation durch Studenten sowie Lehrer und Lehramtsanwärter, aber auch durch Eltern möglich und ausdrücklich gewünscht.

Die Eltern der Schüler werden zudem in Klassen- und Schulprojekte sowie Schulfeste und andere Veranstaltungen auf freiwilliger Basis eingebunden, um die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus zu optimieren. Die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus findet über die Klassenlehrerin statt.

Die GSAH hat es sich zum Ziel gesetzt, Schüler individuell zu fördern, und zählt vor allem die Förderung von Selbst-, Sozial- und Sachkompetenzen zu den Arbeitsfeldern des Förderkonzepts. Entsprechend findet im Unterricht neben dem Frontalunterricht eine Vielzahl von anderen Unterrichtsmethoden, wie z.B. das Stationenlernen und die Freiarbeit, sowie die Arbeit mit einem Wochenplan ihren Raum.

Eine Besonderheit der GSAH (zahlreiche weitere schulspezifische Profilierungen und Besonderheiten der Schule sind der Homepage der Schule⁴ zu entnehmen; sie können an dieser Stelle nicht weiter entfaltet werden) stellt der Sportförderunterricht für Schüler mit entsprechendem Bedarf dar. Dieser richtet sich nicht nur an Schüler mit motorischen und psycho-sozialen Auffälligkeiten. Hierzu hat die Schule in Zusammenarbeit mit dem Fachgebiet Sport (Prof. Dr. Renate Zimmer) der Universität Osnabrück im Frühjahr 2009 mit der damaligen Eingangsstufe am „active children – active schools“ Projekt teilgenommen.⁵

Ein zentrales Augenmerk legt die GSAH auf die Anfangsphase des Schullebens der Kinder. Hierzu wird, schon bevor die Kinder zu Schülern der GSAH werden, in Form eines Brückenjahres mit Hilfe der Erzieherinnen in den Kindergärten der erste Kontakt zwischen den künftigen Schülern und den Lehrerinnen hergestellt. Für das Brückenjahr geht eine Lehrerin der GSAH für eine Stunde in der Woche in die beiden Kindergärten in Bad

³ Vgl. hierzu und zum Folgenden: www.gsah/schule/schulprogramm.pdf

⁴ Vgl. www.gsah.de

⁵ Vgl. http://www.gsah.de/schule/active_children.html

Iburg (DRK- und Nikolauskindergarten), um dort gemeinsam mit einer Erzieherin und den Vorschülern zu arbeiten. Die Zielsetzung dieser Maßnahme umfasst unter anderem die Feststellung des Entwicklungsstandes der einzelnen Kinder und soll den Vorschulkindern den Übergang in die Grundschule erleichtern, sozusagen eine „Brücke bauen“. Auch Kinder, die keinen Kindergarten besuchen, werden in diesem Projekt mit berücksichtigt.

Ein Elternabend für die Klassenelternschaft der neuen Erstklässler findet dann bereits vor den Sommerferien statt. Angemeldet sind die Kinder zu diesem Zeitpunkt bereits seit ungefähr einem Jahr. Nach den Sommerferien geht es, im Anschluss an eine Willkommensfeier für die Schulanfänger, an der die gesamte Schule teilnimmt, für die Erstklässler in die seit dem Schuljahr 2008/09 praktizierte jahrgangsgemischte Eingangsstufe.

Die jahrgangsgemischte Eingangsstufe – Intention

Bei Schuleintritt weisen Kinder unterschiedliche Lernstände auf. Hinzu kommt eine unterschiedlich ausgeprägte soziale und emotionale Entwicklung. Das Kollegium der GSAH stand somit vor annähernd zehn Jahren – und damit befand es sich in guter Gesellschaft mit nahezu allen anderen Grundschulen – vor der Frage: *„Wie kann man all diesen Kindern gerecht werden?“* Als Antwort auf diese Frage gab sich die Schule die Maxime, jedes Kind dort abzuholen, wo es steht. Das bedeutete im Vorfeld, Heterogenität anzunehmen, was wiederum mit der Konsequenz verbunden war, ungleiche Kinder ungleich zu behandeln und *„bei der Förderung da anzusetzen, wo sich ein Kind sicher fühlt“*⁶. Diese Vorgabe macht(e) aber differenzierten und individuellen Unterricht notwendig. Entsprechend wurde, um allen Kindern gleich zu Beginn der Schullaufbahn, unabhängig von ihrer Vorbildung, einen gleichguten Start zu ermöglichen, im Jahr 2004 von dem damaligen Kollegium nach Ideen für eine neue Konzeption des Schuleingangs gesucht. Man begann also mit einer intensiven Auseinandersetzung mit Konzepten zur Arbeit in der jahrgangsübergreifenden Eingangsstufe und bereits zwei Jahre später (2006) wurde auf der Gesamtkonferenz der einstimmige Beschluss gefasst, eine neue Eingangsstufe an der GSAH einzuführen, was dann auch zum Schuljahr 2008/09 umgesetzt wurde (vgl. hierzu Seestern-Pauly/Rolefs 2013). Das Kollegium ging davon aus, dass mit der Einführung der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe nicht nur die gezielte individuelle Förderung der einzelnen Schüler besonders gut gelänge, sondern durch damit einhergehende notwendige Methodenvielfalt und gegenseitiges Helfen der Schüler untereinander auch das individuelle Lernen und das Vorankommen aller (auch der schneller lernenden) Schüler erreicht werde. Zudem versprach man sich davon, dass in dieser so ‚anders‘ zusammengesetzten Lerngruppe die Schlüsselqualifikationen Sozialverhalten und Kooperationsfähigkeit besonders gut erworben werden können.

⁶ <http://www.gsah.de/schule/schulprogramm.pdf>

Theoretische und pädagogische Überlegungen

Damit wurden bereits einige Gründe für die Einführung genannt, wobei es sicher auf den ersten Blick überrascht, die in Grundschulen grundsätzlich vorherrschende große Heterogenität der Schulanfänger noch durch die jahrgangsgemischte Eingangsstufe zu vergrößern und gerade darin bessere Möglichkeiten einer individuellen Förderung zu sehen. Als weiterer Grund wurde die Möglichkeit zum sozialen Lernen angeführt: Diese wird mittlerweile an der GSAH durch das so genannte Patensystem unterstützt. Hier übernimmt jeder Zweitklässler die Patenschaft für einen Schulanfänger. Das heißt, dass der Pate seinem „Schützling“ zum einen beim Erlernen der lerngruppeninternen Normen und Regeln, zum anderen aber auch bei eventuell auftretenden Schwierigkeiten beim Lösen von Aufgaben hilft. Dies hat zwei große Vorteile. Die Lehrerin muss zum Schulbeginn nicht mit einer neuen Klasse neue Regeln erarbeiten und durchsetzen, und die Paten rekapitulieren, was sie im Grunde schon wissen. Diese und weitere Vorteile des jahrgangsübergreifenden Schullebens finden sich auch in den von Junghans/Schläfke (2009) aufgeführten ‚Zehn guten Gründen für die jahrgangsübergreifende Eingangsstufe‘; hier heißt es z.B.: *„Die neuen Schulkinder werden in eine bestehende Gruppe aufgenommen. Die aufnehmenden Kinder geben ihnen Hilfe und Unterstützung, sich zu orientieren und sich in Schule und Unterricht zurechtzufinden. Es entfällt die sonst lange Eingewöhnungsphase am Anfang der Schulzeit.“* und *„... die Älteren (und nicht nur die Guten) erhalten Gelegenheit, erst vor kurzem Gelerntes zu wiederholen, wiederzugeben und zu vertiefen: Indem Gelerntes an andere Kinder weitergegeben wird, kann deutlich werden, welche Aspekte und welche Lernwege das Kind verinnerlicht hat. Gleichzeitig wird durch die Möglichkeit, anderen Kindern Sachverhalte zu erklären, das eigene Wissen vertieft und angewendet.“* (Junghans/Schläfke 2009, S. 47).

An dieser Stelle spiegelt sich zugleich, wenn auch in abgewandelter Form, das Konzept des so genannten Helfersystems: Kinder mit einem Wissensvorsprung lernen gemeinsam mit Kindern, deren Kenntnis deutlich geringer ist, und beide Gruppen profitieren davon; dabei gilt die Grundregel: *„Helfen bedeutet erklären, nicht vorsagen“* (vgl. Heinzel 2008). Das wissen Schüler, die bereits ein Jahr zur Schule gehen, durchaus. Damit stellt die auf diese Weise entstehende Leistungsvielfalt eine Bereicherung und Chance dar, nicht zuletzt deshalb, weil sie sich auch im Bereich des kognitiven und sozialen Lernens beider Schülergruppen auswirkt.

Auf diese Art durchgeführte regelmäßige Wiederholungen und Sicherungen sind für beide Schülergruppen gleichermaßen Gewinn bringend: Das Wissen, das ein Schüler einem Mitschüler erklärt hat/erklären kann, kann er selber besser internalisieren und anwenden als Wissen, das er sich lediglich angeeignet hat oder im wahrsten Sinne des Wortes vom Lehrer ‚beigebracht‘ bekommen hat (passive Aneignung). Umgekehrt ist es in der Regel so, dass der Schüler, der von seinem Mitschüler etwas erklärt bekommt, den Sachverhalt schneller versteht, weil die Erklärung schülergerechter als die des Lehrers ist. Außerdem lernen die Schüler durch dieses System des ‚gemeinsamen Lernens‘, des gegenseitigen

Erklärens und des ständigen Rekapitulierens, dass man Sachverhalte nur gut erklären kann, wenn man sie auch gut verstanden hat. In diesem Kontext soll auch auf die Ergebnisse der Evaluation der flexiblen Eingangsstufe (FLEX; Untersuchungszeitraum 2004-2006) im Land Brandenburg verwiesen werden, in der herausgefunden wurde, dass die Kinder dieser Schuleingangsstufen im Vergleich zu normalen Grundschulen nicht nur über ein besseres Leseverständnis verfügten, sondern auch bessere Ergebnisse im mathematischen Bereich aufwiesen. Darüber hinaus hatte die in dem Zusammenhang durchgeführte Schülerbefragung einen sehr hohen Wohlfühl- und Zufriedenheitsfaktor für das Schulleben ergeben (vgl. Liebers 2008, S. 168).

Ein weiterer Vorteil der Jahrgangsgemischten Eingangsstufe wird darin gesehen, dass die Schüler ihre Position in der Gruppe jedes Jahr ändern. Sind sie im ersten Jahr noch die Kleinen, finden sich die Schüler nach den Sommerferien plötzlich in der Rolle der Großen, der Erfahrenen wieder, zu ihnen blicken nun die neuen Kleinen auf. Und auch schwache Schüler sind nicht in ihrer Rolle ‚gefangen‘, sondern bekommen noch einmal die Chance, mit neuen Gruppenmitgliedern zu lernen, und erfahren hierbei womöglich, dass sie eigentlich schon eine ganze Menge verstanden haben.

Die altersbedingte Heterogenität innerhalb der Lerngruppe der jahrgangsgemischten Eingangsstufe bedingt, so ihre Befürworter, noch weitere positive Merkmale. So rückt zum Beispiel der in der Regel stattfindende tägliche Vergleich zwischen den Schülern (wer kann mehr, wer weniger) in den Hintergrund, weil eben die unterschiedlichen Lernstände innerhalb einer Gruppe als ganz alltäglich angesehen werden. Junghans/Schläfke (2009) begründen den Vorteil der Heterogenität wie folgt: „... *Dort, wo Unterschiede sind, entsteht Vielfalt. Eine Chance des jahrgangsgemischten Lernens ist es, diese Vielfalt zu nutzen. Die Verschiedenheit der Kinder anzunehmen, ist die gewinnbringende Herausforderung des Unterrichts.*“ (ebenda.) Vor allem der letzte Satz ist hier entscheidend: „*Die Verschiedenheit der Kinder anzunehmen*“ bedeutet nichts anderes, als dem Recht der Kinder auf individuelle Behandlung nachzukommen. Durch die Altersheterogenität wird diese Verschiedenheit jedes einzelnen Kindes kaschiert und die Kinder werden nicht mehr auf der Grundlage ihres Alters behandelt, sondern entsprechend ihrer Fähigkeiten.

Der zentrale Grund für das Lernen in altersgemischten Gruppen wird allerdings in den darin steckenden Chancen und Möglichkeiten des individuellen Förderns gesehen: Diese werden an der GSAH schwerpunktmäßig durch binnendifferenzierende Maßnahmen in der Phase des geöffneten Unterrichts, in der selbstständiges und eigenverantwortliches Arbeiten stattfindet, umgesetzt. Bereits in der ersten Klasse werden die Schüler mit unterschiedlichsten Lern- und Arbeitstechniken konfrontiert, dazu gehört „Hausaufgaben notieren“ ebenso wie „mit Karteien, Tages- und Wochenplänen umgehen“, „selbst organisiertes und selbst bestimmtes Lernen in einem vorgegebenen Rahmen“ oder „mit Partnern oder Gruppen zusammen arbeiten“. Diese Arbeitstechniken sollen sie schließlich befähigen, eigenständig und je individuell in ihrem eigenen Lerntempo vorgegebene Ar-

beiten alleine oder gemeinsam fertig zu stellen.⁷ Dazu gehört auch der Erwerb der Fähigkeit, seine eigene Leistung kritisch einschätzen zu können (Selbstreflexion als wichtige Schlüsselkompetenz). Die Tür, die durch eigenverantwortliches Arbeiten aufgestoßen wird, heißt Lernen im eigenen und damit je individuellen Tempo. Nun mag man einwenden, dass Lernen im eigenen Tempo auch in Jahrgangsklassen möglich sei. Das trifft zu, solange das eigene Tempo einen Grenzwert nicht unterschreitet. Braucht ein Kind für den Stoff der ersten Klasse zwei Jahre, ist dieser Grenzwert unterschritten. In der Jahrgangsgemischten Eingangsstufe, die die Schüler in ein, zwei oder drei Jahren durchlaufen können, ist das kein Problem, in Ländern, in denen eine Rückstellung in der ersten Klasse quasi untersagt ist, schon.

Der gewichtigste Vorteil der Jahrgangsgemischten Eingangsstufe liegt an ihrem Ende. So ist man sich an der GSAH einig: Nach dem Schuljahr bleibt kein Schüler allein; egal, ob im Übergang zu Klasse 3 oder beim Übergang von den Kleinen zu den Großen, ein Teil der Lerngruppe bleibt stets zusammen. Dieses Argument *für* die Jahrgangsgemischte Eingangsstufe wird durch Beobachtungen, die auch an anderen Schulen gemacht wurden, bestärkt. So berichtet Siegfried Werner von der Beobachtung, dass sich Freundschaften entwickeln, die unabhängig vom rechnerischen Alter auf gemeinsamer Interessenlage und gemeinsamer Entwicklungshöhe fußen (Werner 2009, S. 19ff.). Von dieser Beobachtung ausgehend lässt sich die These aufstellen, dass Schüler, auch wenn sie drei Jahre zum Absolvieren der Eingangsstufe benötigen, ihre Freunde, ihre Peergroup vermutlich nicht verlieren.

Die Einführung der Jahrgangsgemischten Eingangsstufe hat sich bewährt

Die im Vorfeld an die Einführung geknüpften Erwartungen haben sich im Nachhinein bestätigt. Rückenwind bekam die GSAH (wie auch alle anderen Schulen, in denen die jahrgangsgemischte Eingangsstufe eingeführt wurde) in diesem Jahr aus Bayern: Frauke Grittner, Andreas Hartinger und Cornelia Rehle stellen in ihrem Beitrag „Wer profitiert beim jahrgangsgemischtem Lernen?“ die Ergebnisse einer Studie vor, in der überprüft werden sollte, *„inwieweit der Lerngewinn (in den Bereichen Deutsch und Mathematik) verschiedener Lerngruppen [...] im ersten Schulbesuchsjahr jahrgangsgemischter Klassen vergleichbar mit denen in jahrgangshomogenen Klassen ist“* (Grittner/Hartinger/Rehle 2013, S. 102). In den hier untersuchten Grundschulen zeigten sich für den jahrgangsgemischten Unterricht *„neutrale bis günstige Effekte bezüglich der Leistungen der Schüler(innen)“*, die allerdings von den Autoren im Weiteren durch Veränderungen im Unterricht erklärt wurden; welchen Anteil die Altersheterogenität, das ‚gemeinsame Lernen‘, hatte, blieb offen (vgl. ebenda, S. 104).

Dieses für Bayern repräsentative Ergebnis bestätigt trotzdem noch einmal die Ergebnisse der Evaluation zur FLEX in Brandenburg (s.o.), die allerdings bezüglich der positiven Effekte noch signifikanter waren. Nicht unerwähnt bleiben sollen freilich auch kritische

⁷ Vgl. ausführlich: <http://www.gsah.de/schule/foerderkonzept.pdf>

Stimmen: Kritik kommt etwa in Berlin aus Schulen in sozialen Brennpunkten. „*Wir bemühen uns redlich*“, sagt ein Schulleiter aus dem sozial schwachen Bezirk Neukölln, „*aber mich und meine Kollegen überzeugt das jahrgangsübergreifende Modell nicht*“. Wenn die Schüler keine Bücher kennen und schlecht sprechen könnten, müssten sie erst einmal auf einen gemeinsamen Stand gebracht werden. Der Aufwand sei doppelt so groß, und häufig zögen die Lernanfänger eine gesamte Gruppe nach unten. Auch in dem Abschlussbericht zum Berliner Schulversuch wird fest gehalten: „*Zu viele schwierige Schüler können auch jahrgangsgemischte Gruppen überfordern.*“⁸

Auf die Probleme, die mit der Umsetzung der flexiblen Eingangsstufe einhergehen können, wenn nicht gleichzeitig neue Unterrichtskonzepte eingesetzt werden, wies Heide Bambach bereits 1995 hin: Jahrgangsübergreifender Unterricht könne nur dann funktionieren, wenn mit den Altersgruppen und je individuellen Entwicklungsständen der Schüler differenziert umgegangen werde, sie nicht die gleichen Aufgaben/Arbeitsblätter oder einen einheitlichen Wochenplan bearbeiten müssten: „*Solange mit Altersmischung nicht die entschlossene Öffnung des Unterrichts für die je eigenen Stärken und Schwächen, Interessen, Bedürfnisse und Entwicklungen einzelner Kinder einhergeht, ist sie eine pädagogisch nützliche Maßnahme zur Stärkung sozialer Tugenden, zur Rettung kleiner Schulen, zur Gliederung großer Klassen, zur Bereicherung des Schullebens und zu Entlastung der Lehrer, nicht aber jene innere Reform, die wir vollziehen müssen, wenn es uns ernst ist mit dem Anspruch, jedem einzelnen Kind gerecht werden zu wollen.*“ (Bambach 1995, S. 40)

Die GSAH hat die Notwendigkeit des Anknüpfens an die je individuellen Entwicklungsstände der Schüler ernst genommen und damit die Kinderkrankheiten, vor denen Heide Bambach bereits vor 20 Jahren gewarnt hat, in ihrer Jahrgangsgemischten Eingangsstufe gar nicht erst bekommen. Eigenen Angaben zufolge hat sie nie mit Problemen zu kämpfen (gehabt), die sich in Brennpunktschulen gezeigt haben; vielleicht hat ihre Schülerschaft aber auch keine klassischen „Ausreißer“ und ist insgesamt homogener – was etwa die soziale Herkunft angeht.

Probleme bei der Umsetzung

Obwohl in den 1990er Jahren deutschlandweit an zahlreichen Grundschulen die Jahrgangsgemischte Eingangsstufe in Form von Schulversuchen eingeführt und für immerhin so gut befunden wurde, dass einige Länder – allen voran Berlin – sie flächendeckend einführen wollten, ist sie gegenwärtig im gesamten Bundesgebiet immer noch eher die Ausnahme, obwohl sie z.B. in Niedersachsen sogar im Grundsatzterlass aus dem Jahr 2004 als Option für jede Grundschule festgeschrieben worden ist (vgl. ebenda). Dabei scheint sich die Umstellung einer vierjährigen Grundschule auf eine Grundschule mit jahrgangsgemischter Eingangsstufe gar nicht so problematisch zu gestalten: Fragt man die derzeitige Schulleiterin der GSAH, Sophie Seestern-Pauly, so gab es bei der Einführung der

⁸ Vgl. www.sueddeutsche.de vom 17.5.2010.

jahrgangsgemischten Eingangsstufe keine Probleme. Dies sei jedoch, so ihre Begründung, auf eine gute Vorarbeit und hinreichend lange Planung zurückzuführen. Elterngespräche und Abstimmungen zwischen den Kolleginnen liefen schon zu Beginn der Planungsphase, die sich über immerhin fast drei Jahre erstreckte. Jahrgangsübergreifend kann nicht im Alleingang unterrichtet werden, weshalb auch ein verstärktes Augenmerk auf die Teambildung innerhalb des Kollegiums gelegt werde. Hinzu komme, so die Schulleiterin, dass die GSAH von Anfang an Unterstützung von außen erfahren habe, so wurde und wird die Einführung der jahrgangsübergreifenden Eingangsstufe z.B. durch das Institut für Erziehungswissenschaft der Osnabrücker Universität begleitet.

Gleichwohl gebe es (natürlich auch) Probleme im praktischen Unterrichtsalltag. So erschwerten z.B. die unterschiedlichen Lesefähigkeiten der Schüler das gemeinsame Lesen einer Klassenlektüre. Und auch in der Teamarbeit im Kollegium könne es, so die Schulleiterin, einmal haken, was ganz natürlich sei, denn nicht alles laufe automatisch immer reibungslos.

Evaluationsergebnisse

Die Einführung der neuen Schuleingangsstufe wurde von 2007 bis 2012 wissenschaftlich begleitet. Dr. Ekkehard Ossowski vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück führte mit Lehramtsstudierenden eine Langzeitstudie zur Implementierung der neuen Eingangsstufe durch. Dabei ging es in erster Linie um die Dokumentation und Einschätzung der strukturellen, organisatorischen und didaktischen Maßnahmen, die von der Schule bzw. den Kolleginnen ergriffen und ausprobiert wurden. Die bisherige Auswertung zeigt, dass die neue Schuleingangsstufe trotz teilweise problematischer materieller und personeller Ressourcen in der GSAH als Erfolg im Sinne einer adäquaten Reaktion auf die Heterogenität der Lerngruppen gewertet werden kann. Die Erfolge offenbaren sich vor allem im Bereich des Jahrgangsübergreifenden Lernens, denn hier können deutliche Fortschritte hinsichtlich sozialer Lernprozesse vermerkt werden. Darüber hinaus können positive Tendenzen in der Förderung lernschwacher Schüler erkannt werden. Nach den anfänglich durchaus vorhandenen Zweifeln an der neuen Eingangsstufe zeigten die erfassten subjektiven Einschätzungen der Beteiligten (Lehrkräfte, Eltern und Schüler) eine sich über die Jahre hinweg zum Positiven wandelnde Einstellung. Bemerkenswert ist zudem das große Engagement der Schule und aller mit ihr kooperierender Personen und Institutionen, ohne das eine solche erfolgreiche Reform sicher nicht möglich gewesen wäre. Die gesamte Studie und ihre Ergebnisse werden voraussichtlich im Jahr 2014 veröffentlicht.

Weiterarbeit, Perspektiven

Das jahrgangsübergreifende Unterrichten birgt viele Chancen aufgrund der sehr großen Heterogenität der Lerngruppen. Die Schüler können große Fortschritte auf dem Gebiet des sozialen Lernens machen und auch sachbezogene Kompetenzen sehr gut erwerben. Eine Ausweitung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts auf die erste bis dritte Klas-

se oder eine Zusammenlegung der dritten und vierten Klassen ist jedoch nicht geplant. Allerdings wird an der GSAH die Verantwortung, die jede Grundschule hat, besonders ernst genommen: „Die Grundschule als diejenige Einrichtung, die als einzige für die Förderung aller Schüler (...) unabhängig von sozialer Herkunft und Vorleistungen zuständig ist, hat eine Funktion, die gerade im Rahmen der derzeitigen Gesamtarchitektur des deutschen Schulsystems von herausragender Bedeutung ist. Was auf der Ebene der Grundschule nicht gelingt, lässt sich auf der Ebene der Sekundarstufe I, wenn überhaupt, nur noch schwer nachholen. [...] Es steht zu befürchten, dass Schülerinnen und Schüler, die (...) zur unteren Leistungsgruppe gehören, den Anschluss an das Lernen der Sekundarstufe I nur mit Mühe finden und mit hoher Wahrscheinlichkeit gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit zur ‚Risikogruppe‘ zählen werden und sich infolge dessen nur schwer im Berufsleben orientieren werden.“ (Schwippert u. a. 2004, S.188 f.) Die GSAH ist sich dieser Verantwortung bewusst und setzt alles daran, ihren Auftrag umzusetzen.

Literatur

BAMBACH, Heide: Weder Gewähr noch Bedingung. In: Die Grundschulzeitschrift 84/1995, S. 40

GRITTNER, Frauke / HARTINGER, Andreas / REHLE, Cornelia: Wer profitiert vom jahrgangsgemischtem Lernen? In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Bildung im Elementar- und Primarbereich, 1/2013, S. 102-113

GRUNDSATZERLASS: Die Arbeit in der Grundschule. RdErl. d. MK vom 1.8.2012 (erste Fassung 1.8.2004)

HEINZEL, Friederike: Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In: RAMSEGER, Jörg u.a. (Hrsg.): Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Wiesbaden 2008, S. 133-138

JUNGHANS, Carola / SCHLÄFKE, Gisela: Auf dem Weg in die jahrgangsübergreifende Eingangsstufe. In: Die Grundschulzeitschrift 221/2009, S. 44-49

LIEBERS, Kathrin: Die flexible Eingangsphase als ein Beispiel zur Förderung schneller und langsamer lernender Kinder am Schulanfang. In: RAMSEGER, Jörg u.a. (Hrsg.): Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Wiesbaden 2008, S. 167-170

SEESTERN-PAULY, Sophie/ROLEFS, Andrea: Die jahrgangsgemischte Schuleingangsstufe an der Grundschule am Hagenberg – ein Erfahrungsbericht. Vortrag gehalten am 17.6.2013 im Rahmen der Ringvorlesung: Innovationen an und für Schulen in der Region. Universität Osnabrück. Institut für Erziehungswissenschaft Sommersemester 2013

SCHWIPPERT, Knut/BOS, Wilfried/LANKES, Eva Maria: Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich. In: BOS, Wilfried/LANKES, Eva Maria/PRENZEL, Manfred/SCHWIPPERT, Knut/VALTIN, Renate/WALTHER, Gerd

(Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster 2004, S. 165-190

WERNER, Siegfried: Zwei Modelle. In: CHRISTIANI, Reinhold: Jahrgangsübergreifend unterrichten. Ziele, Erfahrungen, Organisieren, Informieren, Differenzieren, Beurteilen. Berlin 2009, S. 19-21

Internetquellen

http://www.gsah.de/schule/active_children.html [18.02.14]

<http://www.gsah.de/schule/schuleingangsstufe.html> [18.02.14]

<http://www.gsah.de/schule/hospitationsschule.html> [18.02.14]

<http://www.gsah.de/schule/schulprogramm.pdf> [18.02.14]

<http://www.gsah.de/schule/foerderkonzept.pdf> [18.02.14]

http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/grundschule/flex/FLEX2007_Ergebnisse.pdf

<http://www.sueddeutsche.de/karriere/jahrgangsuebergreifendes-lernen-modellversuch-mit-tuecken-1.464920>

Gisela Gravelaar, Aline Mohrmann, Anna-Lena Stoll
Lernlandkarten visualisieren Lernspuren
Die Wartburg-Grundschule in Münster

Die Wartburg-Grundschule ist eine städtische evangelische Grundschule im Stadtteil Gievenbeck in Münster. Sie wurde 1961 als evangelische Volksschule Martin Luther II gegründet und 1963 in Wartburg-Volksschule umbenannt. 1968 wurde sie im Rahmen der Schulreform in die Wartburg-Grundschule und in die Wartburg-Hauptschule aufgeteilt.

Die Grundschule begann bereits Ende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts an ihrem gegenwärtigen Profil zu arbeiten; schon zehn Jahre später (1979) gab es einen ersten *gebundenen* Ganztagszug, der mit Hilfe von wissenschaftlicher Begleitung (Prof. Dr. Dietrich Benner, jetzt Humboldt-Universität Berlin, und Prof. Dr. Jörg Ramseger, jetzt Freie Universität Berlin) konzipiert worden war. Mittlerweile ist die Wartburg-Grundschule vierzünftig, und alle vier Züge folgen dem Konzept der gebundenen Ganztagschule.

Gegenwärtig werden in 16 jahrgangsübergreifenden (1/2 und 3/4) Lerngruppen 435 Kinder von 56 Grund- und Sonderschullehrern¹ und Erziehern betreut. Die Lerngruppengröße beträgt zwischen 25 und 30 Kindern. In den Lerngruppen werden zurzeit insgesamt 37 Kinder mit Unterstützungsbedarf unterrichtet; bereits seit 1996 ist die Wartburg-Grundschule auf dem Weg zur inklusiven Schule. Der Unterricht beginnt für alle Schüler um 7.45 Uhr mit einem offenen Anfang bis 8.15 Uhr und endet täglich (außer Montag und Freitag) um 15.40 Uhr. Der Tagesablauf variiert von Klasse zu Klasse und wird nicht durch einen Schulgong unterbrochen. Von Woche zu Woche planen die Lehrerteams der Lerngruppen den Unterricht und teilen sich die Schulwoche flexibel ein. Somit wird der Alltag eines Schülers nicht durch einen festen Stundenplan ‚verplant‘. Eine Struktur für den Tag entsteht durch die Wochenrahmen- und Tagespläne. Die einzelnen Phasen können unterschiedlich lang ausfallen, da jedes Kind als Individuum mit eigenen Bedürfnissen wahrgenommen wird und es unterschiedlich schnell die Unterrichtsinhalte aufnehmen kann (vgl. Gravelaar 2013).

Eine Besonderheit der Schule ist das Jahrgangsübergreifende Lernen², das im Jahr 2001 für die Klassen 1 und 2 eingeführt wurde, vier Jahre später wurde es auch in den Klassen 3 und 4 umgesetzt (vgl. ebenda). Die Begründung für die Einführung klingt auf den ersten Blick paradox: So zeichnet sich die Schulgemeinschaft einer Grundschule ja per se durch eine das Schulleben bereichernde Heterogenität aus (Aufwuchsbedingungen, Familientraditionen, Sprache, Nation, Religion, soziale Kultur etc.). Da in dieser Grundschule die Heterogenität als Lernchance gesehen wird, entschloss man sich vor etwa 15 Jahren durch die Einrichtung der jahrgangsübergreifenden Klassen die Heterogenität systemisch zusätzlich zu vergrößern. Wo „anders sein“ normal ist, lernen Kinder besonders nachhaltig, sich

¹ Wegen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden ausschließlich das generische Maskulinum verwendet.

² Zum Jahrgangsübergreifenden Lernen vgl. auch den Aufsatz von Balthasar Hilker im vorliegenden Band.

in ihrer Vielfalt zu respektieren, voneinander zu lernen, sich zu helfen und helfen zu lassen, zusammen zu arbeiten usw.³

Eine weitere Besonderheit ist das Schulgebäude selber: Der *Schulraum* wurde lange Zeit in seiner Bedeutung für das Lernen und die Bildung unterschätzt. Er galt eher als Container, so wie auch Kinder und Jugendliche gern als ‚leere Fässer‘ angesehen wurden, die ‚gefüllt‘ werden müssen. Erst in den letzten Jahren wurde der *„Raum als dritter Pädagoge“*⁴ (neben den Erwachsenen und den anderen Kindern) entdeckt (vgl. Kahl 2012; Kahlert u.a. (Hrsg.) 2013). Zum *„Pädagogen“* wird der Raum genau dann, wenn er zu einer Lernlandschaft resp. zu einem Lernhaus umgebaut wird. Derart gestaltete Raumverhältnisse wirken sich auf das Wohlbefinden, das Verhalten und die Leistungsfähigkeit der Schüler aus (vgl. Dittert 2013, S.1). Dass die Umgestaltung der Räumlichkeiten zum ‚Pädagogen‘ (metaphorisch gesprochen) an der Wartburg-Grundschule gelungen ist, hat wohl maßgeblich dazu beigetragen, dass sie im Dezember 2008 mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet worden ist (vgl. Fauser 2009): Bereits 1995 hatte die Grundschule das Glück gehabt, als Erweiterung einen entsprechenden Neubau mit einer ‚pädagogischen‘ Architektur zu bekommen (hierzu und zum Folgenden Kahl 2012). Die neuen Gebäude wurden um den Versammlungsplatz der Schule, das Forum, herumgebaut, *„von dort aus geht es zu den Lernhäusern. Sie gehen wie Hausboote, die an einer Hafempier ankern, vom Foyer ab“* (ebenda, S. 27). Die Lernhäuser selber (insgesamt gibt es vier) sind kleinen Dorfschulen nachempfunden, vier Klassen gehören zu jedem Lernhaus (vgl. ebenda). Jedes einzelne Haus bildet eine pädagogische Einheit mit dem Ziel, jedem Schüler eine Bildung in einer vertrauten Gemeinschaft zu ermöglichen.⁵ Die Klassenzimmer selber sind verwinkelt. Sie bieten neben einer Lesecke einen weitläufigen Spiel- und Arbeitsraum, eine Computerecke, ebenso einen Zugang zum Garten sowie zum Gemeinschaftsraum mit der Parallelklasse. Die Anordnung der Tische ist nicht wie in den meisten Schulen nach einer klaren Struktur hintereinander gereiht, es dominieren die Gruppentische. In der Mitte des Klassenraums ist genügend Platz für einen Sitzkreis, welcher sich um die Tafel zentriert (vgl. ebenda).

Insgesamt knüpft das pädagogische Konzept der Wartburg-Grundschule an der (gewollten) Heterogenität der Schule an: *Jedes Kind muss erfolgreich lernen dürfen. Es hat ein Recht auf individuelle Förderung. „Kinder wollen etwas lernen, Kinder wollen erfolgreich sein, Kinder möchten Verantwortung übernehmen und jedes Kind muss Erfolge haben können. Und das sind die wesentlichen Dinge, die wir versuchen, bei uns in der Schule auch umzusetzen.“* (Zitat: Gisela Gravelaar in: Deutschlandradio Kultur, 2008 [online])

Entsprechend orientiert sich das pädagogische Leistungsverständnis der Schüler an dem individuellen Lern- und Entwicklungsprozess des Kindes und dem Grundsatz *„die Stärken stärken und damit die Schwächen schwächen“*. *„Kinder“*, so ist auch dem Schulprogramm zu entnehmen, *„werden hier nicht beschämt, sondern ermutigt“*. Die unterschied-

³ Vgl. Schulprogramm: www.wartburg-grundschule.de

⁴ Vgl. hierzu auch den Aufsatz von Baalman/Saltenbrock in vorliegendem Band.

⁵ Vgl. www.wartburg-grundschule.de

lichen Lernwege, die das gemeinschaftliche Handeln im Unterricht befruchten, werden immer wieder als Anregungen in den unterrichtlichen Fokus gestellt; entsprechend lautet die zentrale Zielsetzung der Schule: Jedes Kind muss entsprechend seiner Lebens- und Entwicklungsvoraussetzungen optimal gefordert und gefördert werden.⁶

Für die pädagogische Praxis leitet sich als logische Konsequenz der Verzicht auf Noten ab: Statt der Ziffernzeugnisse erhalten die Schüler Lernentwicklungsberichte⁷ (im Folgenden LEBs), in denen der Lehrer den Lernprozess der Kinder darlegt und damit auch Rechenschaft über seine eigene Arbeit mit den Schülern ablegt. Die Wartburg-Grundschule ist bis zur Jahrgangsstufe 4 eine „Schule ohne Noten“ (vgl. ebenda). Lernentwicklungsberichte sind ein hervorragendes Diagnoseinstrument für Lehrer; auf dieser Basis kann konsequent eine die Individualisierung betonende Didaktik umgesetzt werden, die eine Kultur stetiger individueller Leistungsrückmeldung und Entwicklung einer Reflexionskompetenz erfordert (vgl. Gravelaar 2013).

Die Ziele, die mit dem pädagogischen Konzept an der Schule verfolgt werden, werden unterschiedlich umgesetzt: Während die LEBs durch die Lehrer abgefasst werden, führt jeder Schüler sein individuelles Lerntagebuch, ein den Lernprozess begleitendes individuelles Dialogbuch, das vom Lehrer regelmäßig ergänzt wird. Kindersprechtage und Reflexionsgespräche mit der gesamten Lerngruppe, Beratungsgespräche zwischen Schülern, Erwachsenen und Mitschülern sowie individuelle Lehrerrückmeldungen zu einzelnen Schülern bilden die Basis für konstruktive Gespräche über das Lernen; hier wird das Lernverhalten gespiegelt und werden entsprechende Anregungen für Veränderungen besprochen. An dieser Stelle findet auch der Einsatz der Lern-Landkarten seine Begründung.

Der Einsatz von Lern-Landkarten im Unterricht – Intention des Konzepts

Mit dem Einsatz von so genannten Lern-Landkarten wird an der Wartburg-Grundschule das Ziel verfolgt, dass jeder Schüler die Verantwortung für seinen eigenen Lernprozess übernimmt und das „klassische“ passive Lernverhalten in der Schule ablegt: Er soll sich selber aktiv in den Lernverlauf und das Erreichen schulischer Ziele einbinden. Die Lern-Landkarten dienen den Kindern als Mittel zur Selbsteinschätzung (vgl. Wöhner 2011, S. 12). Sie sind der Anlass für Gespräche mit sich selbst, mit anderen Kindern und mit den Lehrern, auch z.B. am Kindersprechtage. Lern-Landkarten machen den Prozess des Lernens transparent, sie dokumentieren, welche Ziele schon erfolgreich bearbeitet wurden, und unterstützen den Lernenden bei der Auswertung eigener Lernbemühungen. Darüber hinaus betonen sie den förderlichen Aspekt der Leistungseinschätzung und fokussieren Kernfragen zur Förderdiagnostik: Welcher nächste Schritt verspricht Erfolge? (vgl. Gravelaar 2013; Olling 2009, S. 8ff.)

Lern-Landkarten verändern aber nicht nur das „klassische“ Lernverhalten der Schüler, sondern zugleich die Rolle des Pädagogen, der sich zu einem Lernbegleiter und Lernbe-

⁶ Vgl. www.wartburg-grundschule.de

⁷ Vgl. hierzu ausführlich den Aufsatz von Buck/Wedekind/Heuer in vorliegendem Band.

obachter weiter entwickelt (vgl. Kneip/Konnertz/Sauer 1998, S. 25). Dadurch, dass die Schüler durch ihre Lern-Landkarten ihre Lernwege visualisieren (der Schüler strukturiert und visualisiert in einem vorgegebenen Zeitfenster selbstbestimmt den eigenen Lernverlauf), kann der Lernbegleiter den Lernweg des Schülers nachvollziehen. Damit gestaltet sich seine Aufgabe, das Kind zu beraten, zu beobachten und auf dem Weg zum selbstverantwortlichen Lernen zu unterstützen, deutlich einfacher. Nicht der Pädagoge wählt das nächste Ziel aus, sondern das Kind. Außerdem ermöglicht die Lern-Landkarte dem Lernbegleiter, zu verstehen, *wie* das einzelne Kind lernt. Dieses Wissen stellt eine gute Grundlage für die individuelle Forderung und Förderung des Schülers und für Elterngespräche dar (vgl. Gravelaar 2013). Eltern erhalten auf dieser Basis neben der Auskunft über den aktuellen Lernstand auch Informationen, wie sich das Kind entwickelt hat, wie das Kind lernt, wie es seine Arbeit strukturiert, welche Erklärungen es selber zu seinem Lernverhalten gibt usw.

Dem Schüler selber nutzt die angefertigte Lern-Landkarte zur Selbstbestätigung: Er kann sehen, inwiefern er das sich selbst gesteckte Ziel erreicht hat. Sein Erfolgsgefühl wird noch dadurch gestärkt, dass er (sich) nur in Bezug zu seinem *eigenen* vorherigen Lernstand beurteilt (wird); eine individuelle Bezugsnorm wird zugrunde gelegt und nicht der Durchschnitt seiner Lerngruppe (vgl. ebenda). Da er am Ende einer Lerneinheit stets mehr weiß als zu Beginn des Lernprozesses, ist er quasi immer erfolgreich und hat nur sehr selten Misserfolge. Diese (regelmäßige) Bestätigung stärkt wiederum sein Selbstwertgefühl und steigert die Lernmotivation. Er entdeckt seine Selbstwirksamkeit durch Beobachtung seines eigenen Lernweges (vgl. ebenda).

Insgesamt ist die Methode des Arbeitens mit den Lern-Landkarten im schulischen Unterricht ein Konzept zum „*Selbstorganisierten Lernen*“, das auf konstruktivistischer Tradition basiert.

Theoretisch-pädagogische Überlegungen zum Selbstorganisierten Lernen in konstruktivistischer Tradition

„*Selbstorganisiertes Lernen ist (...) mit einem Kreisverkehr zu vergleichen, in dem der Verkehr ohne Fremdeinwirkung fließt.*“ (Herold/Herold 2011, S. 93.) Die Schüler organisieren in diesem Fall ihr Lernen selber und konstruieren somit auch ohne äußere Beeinflussung ihre eigene Wirklichkeit. Mit dem Einsatz der Methode des Selbstorganisierten Lernens soll u.a. erreicht werden, dass jeder Schüler zielorientiert und schrittweise Kompetenzen aufzubauen in der Lage ist. Zur besseren Strukturierung seines Lernprozesses helfen ihm Struktur gebende Lehrpläne und offene Stundenpläne (vgl. Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen 2008). Das Grundkonzept des Selbstorganisierten Lernens basiert auf einer nichtlinearen Didaktik: Die Schüler lernen nicht linear das gleiche Thema zur gleichen Zeit, sondern können sich die Bearbeitung ihrer Lernziele beliebig selbst einteilen.

Hier spielt neben anderen Arbeitsformen die Arbeit mit Lern-Landkarten eine große Rolle. Sie dienen – quasi als Advance Organizer – der Unterstützung der selbst organisierten Lernprozesse und bieten dem Schüler eine Orientierungshilfe (vgl. ebenda). Wichtigste Voraussetzung dafür, dass die Methode des Selbstorganisierten Lernens funktioniert, ist, dass der Lehrer sich zurücknimmt: Er muss sich von der traditionellen Lehrerauffassung des Stoffvermittlers verabschieden: Er hat zwar immer noch eine Führungsrolle inne, allerdings „... *Führung nicht im Sinne von Einschränken, Bevormunden oder Besserwissen, sondern im Sinne von Befähigen, Helfen, Fördern und Möglichkeiten aufzeigen*“ (Herold/Herold 2011, S. 102). Diese „andere“ Art des Lernens wird als eine Möglichkeit angesehen, wie im Zuge einer sich immer rascher wandelnden Gesellschaft mit stets wachsenden (Bildungs-) Ansprüchen an ihre Mitglieder auf die Forderung nach einem Wandel in der Schule als Bildungsort der Gesellschaft reagiert werden kann. Dieser „*Paradigmenwechsel*“ in der Didaktik lässt die traditionelle Vermittlungsdidaktik hinter sich und führt „*über den Ansatz einer handlungsorientierten Didaktik zur Konstruktion einer Autodidaktik [...]*“ (Bönsch 2006, S. 166). Ihre in konstruktivistischer Tradition argumentierenden Vertreter gehen davon aus, dass niemand zum Lernen gezwungen werden kann („*man kann niemanden Lernen machen*“), dass Lernen nur anregbar ist und jeder für sich selbst lernt. Gehirnprozesse werden durch Reize von außen anregt und ermöglichen so das Lernen (vgl. Peterßen 2001, S. 113f.). Entsprechend kann selbst organisiertes Lernen nur dann funktionieren, wenn der Schüler selber lernen will bzw. eine Bereitschaft zum Lernen mitbringt.

Selbst organisiertes Lernen mit Lern-Landkarten in der Praxis

Die Wartburg-Grundschule setzt in vielerlei Hinsicht das Selbstorganisierte Lernen in ihrem Unterricht ein: In den jahrgangsübergreifenden Klassen lernen jüngere Kinder von den älteren (und umgekehrt) und profitieren von ihren Erfahrungen. Die unterschiedliche und mannigfaltige Ausstattung der Schule bietet den Schülern viel Raum für Lerngelegenheiten. So ermutigt zum Beispiel die Leseoase die Kinder, ihre Lesekompetenz zu verbessern, und die Werkstatt erlaubt es den Lehrern, unterschiedliche Lernstrategien auszuprobieren. Durch die Klassenräte, Kinder-Hausparlamente und das Schulparlament werden die Schüler aktiv in die Gestaltung des Unterrichts und des Lebens an der Schule mit eingebunden und lernen schnell, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Auch setzt die Schule viel auf Projektarbeit, entdeckendes Lernen und die Materialisierung des Unterrichtsstoffes. Dafür werden Lern-Landkarten und Tages- sowie Wochenpläne eingesetzt, die den Schülern viel eigenständiges Lernen erlauben⁸.

Die Lern-Landkarten, die zugleich eine Visualisierung der Lernprozesse der Schüler darstellen und ihnen ermöglichen, ihren Lernweg z.B. durch die Beibehaltung des eigenen Lerntempos ganz individuell zu gestalten, erfüllen die drei Grundprinzipien der Selbstorganisation in besonderer Weise: Sie sind zielorientiert und arbeiten auf Grund der wieder-

⁸ Vgl. Schulprogramm in: www.wartburg-grundschule.de

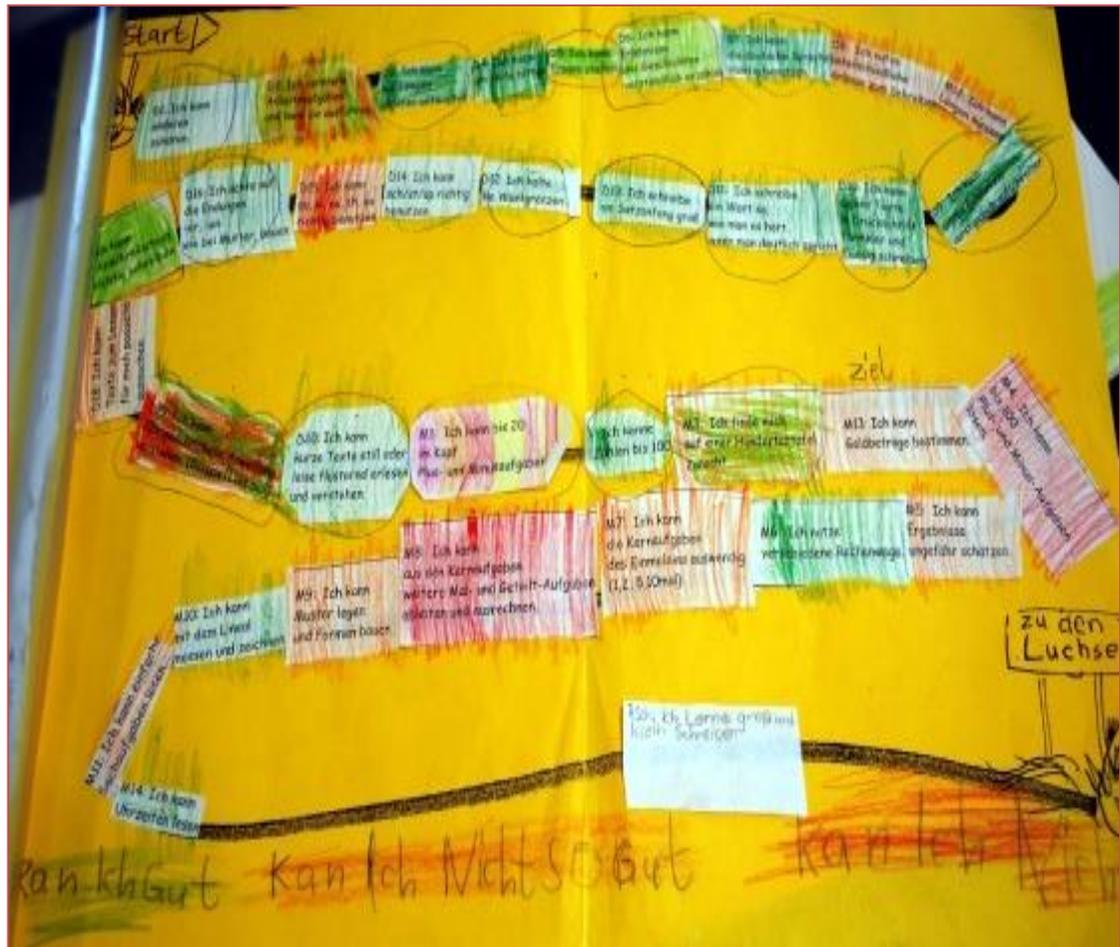
kehrenden Strukturen mit dem Prinzip der Selbstständigkeit und der Selbst-optimierung. Grundsätzlich werden in der wissenschaftlichen Literatur zwei verschiedene Formen von Lern-Landkarten unterschieden: Neben den ‚fremderstellten‘ gibt es ‚selbsterstellte‘ Lern-Landkarten. Bei ‚fremderstellten‘ Lern-Landkarten handelt es sich vor allem um von Lehrern formulierte Vorgaben, die den Schülern einen Überblick über das zu bearbeitende Thema verschaffen und ihnen eine Orientierung bieten, damit sie sich mit dem Lerngegenstand selbstständig auseinandersetzen und erfolgreich weiterlernen können. ‚Fremderstellte‘ Lern-Landkarten bieten den Vorteil, dass den Schülern ein breites Spektrum von Lösungsmöglichkeiten geboten wird (vgl. Wöhner 2011, S. 4f.).

‚Selbsterstellte‘ Lern-Landkarten hingegen – und nur mit diesen wird an der Wartburg-Grundschule gearbeitet – werden vom Schüler angefertigt. Der Lernbegleiter fungiert als Berater, mit dem das Kind die weiteren Schritte plant. Mit den Zielformulierungen gestalten die Schüler ihre Lern-Landkarten völlig individuell und setzen sich ihre individuellen Ziele.

In der Praxis sieht die Arbeit mit Lern-Landkarten in Münster wie folgt aus: Jedes Kind erhält ein leeres DIN-A3-Papier und lehrplangestützte Ziele. Während der Erprobungsphase (2009 -2012) haben die Lehrer der Wartburg-Grundschule aus Gründen der Übersichtlichkeit ihren Fokus zunächst auf die Ziele des Lehrplans für die Fächer Deutsch und Mathematik gelegt.

Die Kinder gestalten ihre Karten individuell. Es können Wege, Landschaften oder auch Kunstwelten entstehen. Die Kinder legen fest, wie sie bestimmte Ziele kennzeichnen, damit der Bearbeitungsstand abgelesen werden kann, z.B. grüne Einfärbung für bereits erreichte Ziele, Orange für Ziele, die in der Bearbeitung sind, und Rot als Zeichen für neue, noch nicht bearbeitete Themen. Selbstverständlich kann das Kind auch persönliche Zielsetzungen mit in die Lern-Landkarte aufnehmen.

Mit dem Lernbegleiter trifft das Kind Vereinbarungen, die sichtbar machen, welche Ziele bereits nachweisbar erreicht wurden, z.B. anhand von mündlichen Abfragen, schriftlichen Dokumentationen oder durch Beobachtungen des Lernbegleiters, des Kindes und auch der Mitschüler.



Grundsätzlich können Lern-Landkarten jahrgangsübergreifend in verschiedenen Fächern oder auch fächerübergreifend verwendet werden. Fast jedes Thema bietet sich für die Arbeit mit Lern-Landkarten an. Wichtig ist es, bei der Erstellung auf die deutliche Hervorhebung der zu erreichenden Ziele zu achten (vgl. Wöhner 2011, S. 5).

Eine optimale Lernumgebung stellen offene Unterrichtsformen dar (Wochenplanarbeit, strukturierte Freiarbeit usw.). Lern-Landkarten entfalten ihre volle Wirksamkeit nur, wenn sie kontinuierlich genutzt werden und in den Unterricht integriert sind. Wichtig ist, eine Kultur des Vertrauens zwischen den Lehrern und den Schülern aufzubauen, um so die (besonderen) Fähigkeiten der Kinder aufzuspüren und (weiter) zu entwickeln. Auch außerhalb der Lern-Landkartenarbeit sollten Reflexionsgespräche bezüglich des Lernens, der Lernprozesse und der Lerninhalte selbstverständlich sein.

Lernziele, die jedem Kind zur Verfügung stehen, aber auch regelmäßig selbstständig von ihm entwickelt werden, werden kontinuierlich von den Lernbegleitern und den Kindern gemeinsam überarbeitet. Ein Lernziel ist beispielsweise (s. Tabelle weiter unten): D1: „Ich kann anderen zuhören. Ich weiß hinterher, was der andere gesagt hat.“ Lernziele werden in der Regel an aktuelle Gegebenheiten angepasst und in die Lern-Landkarten eingebunden. Versteht ein Kind eine Zielformulierung nicht, so erklärt der Lehrer das Ziel

und befragt das Kind, welche Formulierungen es wählen möchte (Beispiel: Geldbeträge bestimmen können – in einem Portemonnaie Geld zählen können).

D1: Ich kann anderen zuhören. Ich weiß hinterher, was der andere gesagt hat.	D 21: Ich beteilige mich an Gesprächen in der Klasse.	D22: Ich halte unsere Gesprächsregeln ein. (melden, einer spricht,...)
D23: Ich äußere mich zu den Gedanken der anderen.	D24: Ich kann über meine Gefühle sprechen, z.B. meine Wut.	D25: Ich spreche laut und genau so schnell, dass mich die anderen verstehen können.
D26: Ich präsentiere der Klasse etwas, z.B. Gedicht, eigenen Text, Teekesselchen, Witz,...	D3: Ich kann auf Fragen anderer antworten.	D4: Ich kann um Hilfe bitten.

(D steht in diesem Fall für Deutsch, die Ziffern benennen die entsprechenden Ziele/Kompetenzen)

Probleme bei der Umsetzung

Wird im Unterricht mit Lern-Landkarten gearbeitet, so muss sich jeder Beteiligte darüber im Klaren sein, dass der Einsatz dieser Methode gerade in der Einführungs-/Entwicklungsphase sehr zeitaufwändig ist: Die Erstellung stellt i.d.R. für die Schüler eine große Herausforderung dar und bedeutet zugleich für die Lehrer (Lernbegleiter) einen sehr hohen Betreuungsaufwand (vgl. hierzu z.B. Lernchancen 2009). An der Wartburg-Grundschule werden diese Erfahrungen allerdings nicht bestätigt, im Gegenteil: Die selbstständigen Lerner entlasten die Pädagogen, denen auf diese Weise mehr Betreuungszeit für Kinder mit höherem Unterstützungsbedarf zur Verfügung steht. Die meisten Schüler formulieren hier ihre Fragen selbstständig, die sie sich auch selber beantworten wollen. Dieser (Lern-)Prozess erfährt später im LEB durch den Lehrer eine Bewertung, was wiederum vom Lehrer ein großes Maß an Diagnosekompetenz erfordert, die allerdings im Laufe der Zeit erworben wird. Damit es auf Seiten der Schüler zu keinen gravierenden Fehlern kommt, werden regelmäßig so genannte Lernzielkontrollen in mündlicher und/oder schriftlicher Art durchgeführt (Gravelaar 2013).⁹

Werden Lern-Landkarten das erste Mal im Unterricht eingeführt, so kann es allerdings auf Seiten der Schüler auch Widerstände geben. Konrad Scheib beschreibt seine Erfahrung so: *„Bei der Arbeit mit Lern-Landkarten hatte ich im Wesentlichen mit zwei Widerständen zu kämpfen. Zum Einen musste die Bereitschaft, die Offenheit für Neues, hergestellt sein. Zum anderen braucht es ein bisschen Zeit, bis der Funke der Kreativität übergelassen ist, bis man die Begriffe in die Kartenterminologie übertragen kann. Ist das dann geschehen, hören manche Schüler nicht mehr auf, mit diesem Instrument zu arbeiten“* (Scheib

⁹ Vgl. auch www.wartburg-grundschule.de

2009, S. 16). Offensichtlich ist an der Wartburg-Grundschule der „Funke übergesprungen“.

Lern-Landkarten in der Erprobung – erste Ergebnisse

Im Anschluss an die Erprobungsphase, die 2012 endete, wurden die Lern-Landkarten in allen Lerngruppen eingesetzt. Die Lernbegleiter der Wartburg-Grundschule optimierten die Ziele der Lern-Landkarten durch Formulierungen der Kinder und erarbeiteten zusätzliche Aufgabenkataloge zu verschiedenen Zielen der Lern-Landkarten als Unterstützungssystem für die Kinder. In den Mitarbeiterkonferenzen wird darüber nachgedacht, wie Lern-Landkarten für alle Fächer eingeführt werden können (vgl. Gravelaar 2013).

Die fünfjährige Erfahrung mit dieser Methode hat gezeigt, dass der meiste Nutzen erzielt werden kann, wenn die Lern-Landkarten kontinuierlich in den Unterricht eingebaut werden. Das gilt gleichermaßen für die offenen Unterrichtsphasen vorrangig in Deutsch und Mathematik, aber auch für projektorientierte Phasen aller übrigen Fächer. Weiterhin beeinflussen die Lern-Landkarten die Auswahl an Aufgaben im Wochenarbeitsplan, wofür wiederum offene Unterrichtssituationen Voraussetzung sind. Gerade das Staunen der Schüler über ihr stetig wachsendes Wissen macht diese Methode unentbehrlich (vgl. ebenda).

„Schon jetzt können wir sagen“, so die Schulleiterin Gisela Gravelaar, „dass der Einsatz von Lern-Landkarten ein Erfolg ist. Kinder gehen sehr kompetent mit dieser neuen Arbeitsweise um. Einige Kinder benötigen mehr Unterstützung als andere, aber alle Kinder übernehmen deutlich mehr Verantwortung für ihr Lernen und setzen sich intensiv mit ihrem Lernweg auseinander. Den Lernbegleitern eröffnet die Lern-Landkarte die Chance, Lernwege besser zu verstehen.“ (ebenda)

Die Erprobung der Lern-Landkarten an der Wartburg-Grundschule ist eingebettet in ein Schullabor der Robert-Bosch-Stiftung. In diesem Schulnetzwerk entwickelten drei Grundschulen, ein Gymnasium und eine Gesamtschule Lern-Landkarten und setzen sie auf unterschiedliche Weise im Unterricht erfolgreich um. Ein entsprechender Abschlussbericht ist im Entstehen.

Literatur

BÖNSCH, Manfred: Selbst gesteuertes Lernen in der Schule. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen. Braunschweig 2006

GRAVELAAR, Gisela: Lern-Landkarten – Kinder übernehmen Verantwortung für ihren Lernprozess. Vortrag gehalten am 27.5.2013 im Rahmen der Ringvorlesung: Innovationen an und für Schulen in der Region. Universität Osnabrück. Institut für Erziehungswissenschaft. Sommersemester 2013

FAUSER, Peter u.a.: Was für Schulen! Wie gute Schule gemacht wird – Werkzeuge exzellenter Praxis. Portraits der Preisträgerschulen und der nominierten Schulen des Wettbewerbs 2008. Seelze 2009

HEROLD, Cindy/HEROLD, Martin: Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf. Weinheim/Basel 2011

KAHL, Reinhard: Der Dritte Pädagoge. In: AMV Heft 2012: Schulraum: Die Aargauer Kantonsschulen zwischen architektonischen Gegebenheiten und räumlichen Herausforderungen, S. 25-29

KAHLERT, Joachim/NITSCHKE, Kai/ZIERER, Klaus, Klaus (Hrsg.): Räume zum Lehren und Lernen. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung. Bad Heilbrunn/Obb. 2013

KNEIP, Winfried/KONNERTZ, Dirk/SAUER, Christiane: Lern-Landkarten: ganzheitliches Lernen, Motivieren, Trainieren, Konzentrieren. Mülheim an der Ruhr 1998

LERNCHANCEN: Heft 71, Jahrgang 12, Seelze 2009: Thema Lernlandkarten

OLLING, Bettina: Den Aufbruch in neue Gebiete begleiten. Lernlandkarten im pädagogisch-diagnostischen Prozess erproben. In: Lernchancen: Heft 71, Jahrgang 12, Seelze 2009, S. 8-11

PETERSEN, Wilhelm: Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München 2001 (6. Aufl.)

SCHEIB, Konrad: Stadt der Lernvorlieben. Lernlandkarten als Methodentraining. In: Lernchancen: Heft 71, Jahrgang 12, Seelze 2009, S. 15-17

WÖHNER, Julia: Lernlandkarten in der Grundschule. Schüler und Schülerinnen auf dem Weg selbstorganisierten Lernens begleiten. Bachelor und Master Publishing o.O. 2011

Internetquellen

<http://www.wartburg-grundschule.de> [18.02.14]

<http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/index.asp> [18.02.14]

Dittert, Anna: Zur pädagogischen Bedeutung von Raum, Raumgestaltung und Raumnutzung am Beispiel von Ganztagschulen. Poster Universität Duisburg Essen 2013 verfügbar unter: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/vm/dies_2013_dittert.pdf [13.11.2013]

Deutschlandradio Kultur (2008). „Lehrer als ‚Lernbegleiter und Lernberater‘ – Interview mit Gisela Gravelaar 2008“. verfügbar unter: <http://www.dradio.de/dkultur/sendungen/thema/889372/> [07.10.2013]

Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen: Unterrichtskonzept SOL (Selbst organisiertes Lernen). (2008) verfügbar unter: <http://lehrerfortbildung-bw.de/unterricht/sol/index.html> [12.11.2013]

II. Innovationen in der Sekundarstufe

Elisabeth Buck, Daniel Wedekind, Sandra Heuer
Lernentwicklungsberichte statt Zensuren – Chancen und Möglichkeiten der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung
Die Integrierte Gesamtschule Osnabrück

Die Integrierte Gesamtschule Osnabrück (im Folgenden IGS Osnabrück) liegt im Stadtteil Eversburg im Nordwesten der Stadt. Bei der IGS handelt es sich um eine Schule im Entstehen; sie hat im August 2010 ihren Betrieb aufgenommen und wird im Jahr 2019 mit dem ersten Abiturjahrgang am Ende des ersten 13. Jahrgangs vollständig aufgebaut sein. Zurzeit (Sommer 2013) bestehen (zunächst) nur die Jahrgangsstufen 5 bis 7. Ein Jahrgang umfasst um die 150 Schüler¹ und besteht aus fünf Klassen. Die aktuellen Jahrgänge 5 und 6 haben jeweils zwei Integrationsklassen, in denen pro Jahrgang bis zu neun Schüler mit verschiedenen sonderpädagogischen Förderbedarfen beschult werden. Die Schüler werden von 27 Lehrkräften (10 Gymnasial-, 10 Grund-/Haupt-/Realschullehrern sowie sieben Realschullehrern) unterrichtet. Außerdem sind fünf Förderschullehrer mit insgesamt 66 Stunden an die IGS abgeordnet; im Schuljahr 2013/2014 werden bereits insgesamt 40 Lehrkräfte sowie sechs Förderschullehrer mit insgesamt 80 Stunden an der IGS tätig sein.

Die IGS Osnabrück ist eine offene Ganztagschule, an der nach dem Pflichtunterricht ein freiwilliges Nachmittagsprogramm angeboten wird, dabei ist die Tagesstruktur der Schule gekennzeichnet durch einen Wechsel von Arbeits- und Erholungsphasen². Der Schultag beginnt mit dem offenen Anfang von 7.45 Uhr bis 8.15 Uhr, der durch die Lehrperson beaufsichtigt wird, die den Unterricht im ersten Block leitet. An diesen 75-minütigen Block schließt die so genannte ‚Individuelle Lernzeit‘ (ILZ)³ an, die 45 Minuten dauert. Im Anschluss an eine 25-minütige Pause und dem folgenden zweiten Unterrichtsblock à 75 Minuten haben die Schüler eine längere, 75-minütige Mittagspause, in der die 5. bis 7. Klassen nacheinander gemeinsam mit dem Klassenlehrer oder einem Fachlehrer in der Mensa essen. Der dritte 75-minütige Unterrichtsblock beendet den Pflichtunterricht. Ein Schulalltag, der an vielen Schulen mit sechs Schulstunden à 45 Minuten oder mit drei Doppelstunden à 90 Minuten strukturiert ist, ist an der IGS Osnabrück also in drei Blöcke à 75 Minuten und einer Individuellen Lernzeit (ILZ) à 45 Minuten nach dem ersten Block rhythmisiert.

Im Anschluss an den letzten Block haben die Schüler in der Zeit von 14.45 Uhr bis 16.00 Uhr die Möglichkeit, am offenen Ganztag teilzunehmen. Dieses Angebot setzt sich aus

¹ Wegen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden nur das generische Maskulinum verwendet.

² Vgl. www.igs-osnabrueck.de

³ Die ‚Individuelle Lernzeit‘ (ILZ) ist analog der ‚Eigenverantwortlichen Lernzeit‘ (ELZ) an der Gesamtschule Schinkel (vgl. den Aufsatz von Julian Anik in vorliegendem Band) und dem ‚Betreuten eigenverantwortlichen Lernen und Arbeiten‘ (BELA) an der Oberschule Bad Laer (vgl. den Aufsatz von Stefanie Baalman und Wolfgang Saltenbrock in vorliegendem Band) als tägliche Schularbeitszeit eingeführt worden, in der die zuvor ‚Hausaufgaben‘ genannten Vertiefungen und Übungen von den Schülern in selbstständiger Arbeit durchgeführt werden.

verschiedenen Komponenten zusammen und wird in Kooperation mit diversen Osnabrücker Einrichtungen von Honorarkräften betreut.⁴ Angeboten werden z.B.:

- Individuelle Lernzeit am Nachmittag,
- Angebote aus dem Bereich musisch-kulturelle Bildung,
- Sportangebote,
- weitere Arbeitsgemeinschaften.

Die IGS Osnabrück ist eine Teamschule: Die Klassen eines Jahrgangs sind in einem eigenen Jahrgangsflur untergebracht, und das Lehrerteam hat im selben Trakt sein Lehrerzimmer (vgl. ebenda). Die Betreuung der Klassen eines Jahrgangs übernimmt ein festes Team, dessen Lehrkräfte mit mindestens zwei Drittel ihrer Stunden in dem Jahrgang unterrichten. Das hat den Vorteil, dass jeder Lehrer schon nach kurzer Zeit nahezu alle Schüler des Jahrgangs kennt. Die Schüler haben feste Ansprechpartner in ihrem Jahrgangsflur. Jede Klasse hat zwei Klassenlehrer, die sie als Klassenlehrerteam von Klasse 5 an bis zum Abschluss begleiten und in vielen Fächern unterrichten. Auf diese Weise lernen Schüler und Lehrer einander über die Jahre intensiv kennen. Die so gewachsenen Beziehungen erleichtern beiden Parteien den gemeinsamen Schulalltag – besonders in den schwierigen Phasen während der Pubertät oder der Vorbereitung auf den jeweils angestrebten Schulabschluss und die Berufs- bzw. Studienwahl.

Die Fachlehrer eines Jahrgangs arbeiten als Fachjahrgangsteam zusammen. Unter Berücksichtigung der Kerncurricula und der Erfahrungen der Vorjahre wird in der Dienstbesprechung der Fachbereichsleitungen für jedes Schuljahr und jeden Jahrgang ein Jahresarbeitsplan erstellt, „*an dem sich alle Lehrkräfte orientieren*“ (ebenda) können und der die Verbindlichkeit und Teamarbeit unter den Kollegen fördert. Unterrichtseinheiten werden gemeinsam erarbeitet und archiviert. So kann der jeweils folgende Jahrgang von den Arbeitsergebnissen und Erfahrungen seiner Vorgänger profitieren und diese weiterentwickeln („working progress“). Die Unterrichtsqualität wird laufend überprüft und gegebenenfalls verbessert. Dieser Prozess ist für alle Lehrkräfte entlastend.

Eine andere Leistungsbewertung: Intention der Einführung

Wird über das Thema Schule gesprochen, kommt man an dem Begriff *Leistungsbewertung* nicht vorbei. „*Schulisches Lernen zieht Leistungsfeststellung und -beurteilung zwangsläufig nach sich*“ (Beutel/Vollstädt 2000, S. 7). Zensuren und Zeugnisse nehmen im Schulalltag eine wichtige Rolle ein. Früh bekommen Schüler ein Prinzip von Leistung vermittelt: Wer die besseren Noten hat, hat später beispielsweise auch die größeren Chancen, ein Medizin-Studium aufzunehmen. Den Noten werden allerdings neben der Selektionsfunktion noch weit mehr Funktionen zugesprochen; so haben sie darüber hinaus auch eine Sozialisations-, Legitimations-, Kontroll-, Prognose-, Informations- und Rückmelde- sowie Disziplinierungsfunktion; gleichzeitig seien sie geeignet, als Instrument einer Lehr-

⁴ Vgl. www.igs-osnabrueck.de

und Lerndiagnose eingesetzt zu werden sowie für die Lern- und Leistungserziehung (vgl. Sacher 2009, S. 21f.).

An den meisten Schulen werden zur Bewertung von Schülerleistungen die Zahlen 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend) herangezogen. Eine einzige Ziffernote soll also all den genannten Funktionen gerecht werden. Anstatt aber „eine aussagekräftige, informative Rückmeldung zu bekommen, erhält ein Kind mit einer Zensur lediglich eine dürftige Mitteilung darüber, ob es erfolgreich oder nicht in seinen Anstrengungen war und wie diese im Vergleich zu seinen Mitschülerinnen und Mitschülern eingestuft werden“ (Jürgens 1999, S. 28). Aber obwohl mittlerweile zahlreiche Forschungsergebnisse vorliegen⁵, die die Brisanz resp. Problematik der Schülerbewertung mit Notenskalen aufzeigen, halten sich die Noten „hartnäckig“ in den Schulen (vgl. von der Groeben 2009, S. 6). Befürworter des numerischen Verfahrens argumentieren zumeist mit der Allokations- und Selektionsfunktion der Zensuren. Allerdings werden durch eine Zahl zwischen 1 und 6 (bzw. durch Punkte zwischen 0 und 15 in der Oberstufe) auf dem Zeugnis weder die individuelle Lernentwicklung noch die Lerngegenstände eines Schuljahres erfasst. Dies wirft immer wieder die Frage nach der Gerechtigkeit dieses Verfahrens auf. Ist es gerecht, dass „ein stiller Schüler, der alles versteht und schriftlich gut abschneidet, eine schlechtere Zensur wegen der mangelnden mündlichen Beteiligung“ bekommt? (Vogelsaenger 2009, S. 10.) Ist es gerecht, dass ein Kind, das sich innerhalb eines Schulhalbjahres von 25 auf 15 Fehler in einem Diktat steigert, immer noch die Note „mangelhaft“ erhält, nur weil man höchstens 14 Rechtschreibfehler machen durfte, damit der Lehrer ein „ausreichend“ unter das Diktat schreiben kann? (vgl. von der Groeben 2009, S. 6.)

Ähnliche Fragen hat sich die IGS Osnabrück bereits zu Beginn ihrer Planungszeit im Februar 2010 gestellt und nach Wegen gesucht, um die erbrachte Leistung des Schülers anders ausdrücken zu können. Eine gerechte(re) Leistungsbeurteilung, so war sich die Planungsgruppe rasch einig (vgl. zum Folgenden Buck/Knoll 2013), müsse

- an die Einzigartigkeit des Schülers und seiner Lernausgangslage anknüpfen,
- Rückmeldung über die individuelle Lernentwicklung (soziales Lernen, Lernverhalten, fachliche Fortschritte ...) geben,
- die Art und Weise der fachlichen Leistungen darstellen können,
- das Selbstwertgefühl stärken und ermutigen,
- den Schüler auf fehlendes Engagement und Durchhaltevermögen hinweisen,
- Ratschläge und Hilfen geben,

was in der Konsequenz zu höherer Zufriedenheit beim Schüler führe, weil es keinen Selektionsdruck gebe. Eine gerechte(re) Leistungsbeurteilung könne sich nicht in einer punktuellen Leistungsmessung erschöpfen; eine Zensur in Form einer Zahl können diesen Kriterien nicht gerecht werden. Von daher habe sich die IGS Osnabrück dazu entschieden, in den Jahrgangsstufen 5 bis 8 Lernentwicklungsberichte (im Folgenden LEB) einzuführen,

⁵ Ihr empirisches Fundament hat diese Kritik bereits in den 1970er Jahren durch Karlheinz Ingenkamp (1971) erhalten (vgl. Beutel 2012, S. 95).

wie es laut dem ‚Grunderlass zur Arbeit an der Integrierten Gesamtschule für die Jahrgänge 5 bis 10‘ (2013) möglich ist (vgl. ebenda), und auf Notenzeugnisse zu verzichten.

Theoretische und pädagogische Grundüberlegungen

Verschieden sein – Gemeinsam lernen – Erfolgreich sein – so lauten die Leitideen der IGS Osnabrück. Es lernen und arbeiten alle unter einem Dach, einzigartig wie jeder ist und unabhängig vom Bildungsstand. Die Schülerschaft der Gesamtschule spiegelt den gesellschaftlichen Querschnitt in all seiner Vielfalt wider. Die Kinder sollen erkennen, dass jeder Mensch einzigartig ist und alle Menschen verschieden sind. Dadurch werden sie gemeinsam stark.⁶

Welche Schullaufbahn jeder einzelne Schüler einschlägt, wird anhand der individuellen Lernentwicklung und nicht für alle einheitlich zu einem bestimmten Zeitpunkt festgelegt. Dies ist Voraussetzung für das pädagogische Konzept an der IGS Osnabrück. Es sieht vor, dass die Schüler im Unterricht nicht nur mit-, sondern auch voneinander lernen. Dieses gemeinsame Lernen in heterogenen Gruppen findet selbstgesteuert und kooperativ statt. So wird jeder Schüler auf seinem eigenen Lernweg gestärkt und er lernt, Verantwortung für sein Handeln zu übernehmen. Die daraus resultierenden Erfolge, seien sie klein oder groß, werden von der Lehrperson und den Mitschülern anerkannt und angemessen gewürdigt. Der Lernprozess wird größtenteils in Anlehnung an das kooperative Lernen (nach Green/Green 2005) gesteuert: Danach findet das Lernen in der Regel in vier verschiedenen Arbeitsphasen statt:

- In der Ich-Phase setzen sich die Schüler alleine mit einem Thema oder mit einer Aufgabe auseinander.
- In der Du-Phase finden der Austausch und die Vertiefung der erarbeiteten Inhalte mit einem Mitschüler statt.
- An die Du-Phase schließt sich häufig eine Wir-Phase zur weiteren Vertiefung der Inhalte in einer (kleinen) Gruppe an.
- Schließlich werden die Ergebnisse dann im Plenum der gesamten Klasse vorgestellt und diskutiert.

Ziel dieses Konzeptes ist es, dass jedes Kind lernt, individuell selbstgesteuert und kooperativ Inhalte erarbeiten zu können. Neben der leistungsorientierten fachlichen Förderung werden die Selbstständigkeit und das gemeinsame Lernen von leistungsstärkeren und -schwächeren Schülern gefördert. Die Schüler wissen den positiven Effekt des kooperativen Lernens und die damit verbundene Chance, voneinander zu profitieren, indem sie sich gegenseitig beim Lernen unterstützen, Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen, ihre sozialen Kompetenzen schulen und ihre Gruppen- und Arbeitsprozesse reflektieren, zu schätzen (vgl. Brüning/Saum 2008, S. 132).

⁶ Vgl. <http://www.igs-osnabrueck.de/unser-profil>

Die bereits vorgestellte Tagesstruktur mit ihren drei 75-minütigen Unterrichtsblöcken und der 45-minütigen Individuellen Lernzeit (ILZ) schafft für diese kooperativen und selbstgesteuerten Lernformen Zeit und Raum. In der ILZ bearbeiten die Schüler die verschiedenen Aufgaben, häufig in Form von kompetenzorientierten und binnendifferenzierten Themenplänen aus den verschiedenen Unterrichtsfächern. Hierbei steht das eigenverantwortliche und so lange wie möglich aufrecht erhaltene ‚gemeinsame Lernen‘ im Vordergrund. In den Jahrgängen 5 bis 8 werden alle Fächer im Klassenverband (und damit nicht nach der Schulzuweisung ausdifferenziert in Hauptschüler, Realschüler und Gymnasiasten) unterrichtet. Dabei werden Mathematik und Englisch ab Klasse 7 und Deutsch ab Klasse 8 innerhalb des Klassenverbands binnendifferenziert auf drei Niveaustufen unterrichtet. Über die jeweilige Niveaustufenzugehörigkeit entscheidet die Klassenkonferenz am Ende eines jeden Schulhalbjahres (vgl. Grundsatzterlass 2013, Punkt 5.3.1.1). Ab der sechsten Klasse kann eine zweite Fremdsprache ausgewählt werden, ab Klasse 7 werden alternativ zur zweiten Fremdsprache Wahlpflichtkurse angeboten (vgl. ebenda, Punkt 5.3). Die Entwicklung eines jeden Schülers wird individuell beobachtet, die Festlegung des angestrebten Schulabschlusses findet nicht bereits am Ende des 4. Schuljahres, sondern für jeden zu einem anderen Zeitpunkt statt. Um den Schülern Versagensängste so gut wie möglich zu nehmen, wird nicht nur auf die Notenzeugnisse verzichtet, sondern es gibt bis zur 10. Klasse auch kein Sitzenbleiben.

Die Arbeit an der IGS zielt sowohl auf die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit als auch auf die Kompetenzbereiche (Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und personale Kompetenz) ab. Deshalb werden von den Lehrern die o.a. Lernentwicklungsberichte (LEBs) erstellt, die für alle Fächer und Fachbereiche und ggf. fachübergreifend eine Darstellung der Lernentwicklung der Schüler und Hinweise für die weitere Förderung enthalten. Auch die Schüler haben die Auflage, eine Stellungnahme zur eigenen Lernentwicklung und zum eigenen Lernstand zu schreiben: Der ‚Schülerbericht‘ (‚Selbsteinschätzung‘) dient der Rückmeldung für die Lehrkräfte und ist neben dem LEB die Grundlage für gemeinsame Gespräche zwischen den Erziehungsberechtigten, dem Schüler und dem Lehrer über das weitere Lernen (vgl. ebenda, Punkt 6.10). Der Aufbau und die Form eines Lernentwicklungsberichts sind nicht gesetzlich geregelt.

Die an der Grundschule begonnene dokumentierte individuelle Lernentwicklung wird (in Anlehnung an den ‚Runderlass aus dem Jahr 2006‘ – und dieser gilt für jede weiterführende Schule – an der IGS Osnabrück fortgeführt. *„Diese Dokumentation ist prozessorientiert und enthält Aussagen*

- zur Lernausgangslage,
- zu den im Planungszeitraum angestrebten Zielen,
- zu Maßnahmen, mit deren Hilfe das Ziel erreicht werden soll,
- zur Beschreibung und Einschätzung des Fördererfolgs durch die Lehrkraft und durch die Schülerin oder den Schüler“ (Grundsatzterlass 2013, Punkt 5.3.5).

In den Fächern erhält jeder Schüler laufend kompetenzorientierte Rückmeldungen zu seinen erbrachten mündlichen, schriftlichen und fachspezifischen Leistungen. Das Erreichen einer jeden fachbezogenen oder prozessbezogenen Kompetenz (vgl. Kerncurricula zu den Fächern an der IGS) wird in vier Kompetenzstufen rückgemeldet (Du beherrschst die Kompetenz nicht/mit Einschränkungen/sicher/hervorragend). Mit dieser Anzahl an Stufen soll zum einen bewusst die Übertragung auf Noten und zum anderen die „*Tendenz zur Mitte*“ (Jürgens 1999, S. 62) vermieden werden.

Diese umfassende Dokumentation aus unterschiedlichen Perspektiven ist die Basis für jeden Lernentwicklungsbericht, der sich aus einem persönlichen Brief des Klassenlehrerteams an den Schüler, einem Brief des Schülers als Antwort auf seinen Lehrerbrief und den Fach-LEBs zusammensetzt. Jeder Fach-LEB enthält die unterrichteten Themen und die ebenfalls viergestufte Rückmeldung zu fachbezogenen und prozessbezogenen Kompetenzen, wie sie in den jeweiligen Kerncurricula und Bildungsstandards vermerkt sind.

Der gesamte LEB sollte sich im Idealfall an der Lern- und Persönlichkeitsentwicklung des Kindes orientieren und dessen Eigenheiten berücksichtigen (vgl. Schubert/Friedrichs 2012, S. 81). Er bietet die Chance

- nicht nur auf das Lernprodukt, sondern auch auf den Lernprozess einzugehen (vgl. von der Groeben 2009, S. 8),
- fachliche Leistungen genauso zu würdigen wie überfachliche und soziale Leistungen, worunter z.B. das Sozial- oder Arbeitsverhalten, aber auch das Engagement als Streitschlichter fallen (vgl. Vogelsaenger 2009, S. 12),
- nicht nur das Endprodukt einer (Gruppen-)Arbeit zu bewerten, sondern auch den Weg dorthin.

In welchem Maße nun Wortgutachten, in diesem Fall LEBs, für Eltern und Schüler verständlich sind, ist umstritten; so können diese durchaus zu Missverständnissen in der Kommunikation, z.B. zwischen Lehrern und Eltern, führen (vgl. Jürgens/Sacher 2008, S. 121). Das ist der Grund, weshalb zu Beginn eines jeden Schulhalbjahres auf der Grundlage des aktuellen Lernentwicklungsberichts ein 20-minütiges, den LEB erläuterndes Gespräch zwischen dem Schüler, seinen Eltern und dem Klassenlehrerteam stattfindet. In diesem Gespräch wird zur persönlichen Unterstützung der individuellen Lernentwicklung des Schülers eine Lernvereinbarung für die folgenden Monate formuliert. Diese Lernvereinbarung enthält ein oder zwei sogenannte „smarte Ziele“, die in Form eines Lernprotokolls festgehalten werden. („Smart“ bedeutet in diesem Fall: spezifisch, messbar, akzeptiert, realisierbar und terminiert). In bestimmten Abständen wird gemeinsam überprüft, ob diese Ziele bereits erreicht wurden, ob sie nachgesteuert werden müssen oder ob ein neues smartes Ziel sinnvoller erscheint. Das Gespräch wird in einem von der Schule entwickelten Formular protokolliert. In diesem Protokoll werden das Ziel, der jeweilige Beitrag zum Erreichen des Ziels durch die Beteiligten (Schüler, Eltern, Lehrer u.a.) und mögliche Hemmnisse/Schwierigkeiten notiert; am Ende des Gesprächs unterschreiben alle Beteiligten das Protokoll.

Insgesamt sollte deutlich geworden sein, dass das Kind im Konzept der IGS Osnabrück im Mittelpunkt steht (vgl. zum Folgenden Buck/Knoll 2013). Die Schule will jedes einzelne Individuum dazu veranlassen,

- auf den eigenen Lernprozess und nicht auf eine Note als Ergebnis zu schauen,
- Verantwortung für das eigene Tun zu übernehmen und seine formulierten Ziele für seine Lernentwicklung zu reflektieren,
- an die Grenzen seiner Leistungsfähigkeit zu gehen,
- eine immer bessere Selbsteinschätzung zu entwickeln,
- sich ernst genommen zu fühlen, weil seine individuellen Lernfortschritte gewürdigt werden („Im LEB ist von mir die Rede!“).

Die Einführung dieser Form der Leistungsbewertung scheint sich zu bewähren

Ein Blick auf eine Erhebung der Stadt Osnabrück im Jahr 2012 lässt keine Zweifel offen: Das Konzept der IGS Osnabrück scheint aufzugehen und darüber hinaus gut angenommen zu werden. Mussten zum Schuljahr 2011/2012, also zum zweiten Schuljahr des Bestehens der Schule, sieben Schüler abgewiesen werden, so waren es zum Schuljahr 2012/2013 schon 55 Kinder, denen die Schule den Eintritt in die Jahrgangsstufe 5 verwehren musste (vgl. Neue Osnabrücker Zeitung vom 19.07.2012); zum Schuljahr 2013/14 musste jedes vierte Kind abgelehnt werden.

Ausschlaggebend für diese große Nachfrage ist mit Sicherheit das pädagogische Konzept, das eine produktive und angenehme Arbeits-, Klassen- und Schulatmosphäre schafft, anstatt zwanghaften Leistungsdruck aufzubauen. Da an der Schule der individuelle Lernprozess und nicht die Note im Vordergrund steht und dokumentiert wird, fühlen sich die Schüler als ernst genommene Individuen und nicht als eine rein an Leistung gemessene Gruppe. Die Persönlichkeitsentwicklung gelingt durch die Identifikation mit vielfältigen Kompetenzen („Ich kann ...“), da die Schüler durch die Lernentwicklungsberichte nicht einfach in ein Raster mit einem Spektrum von 1 bis 6 gesteckt werden, sondern eine ganz individuelle, auf sie zugeschnittene Bewertung erhalten. Dieses fördert zudem den Aufbau eines besseren Verhältnisses zwischen Schülern und Lehrern, da der Lehrer begründet und vor allem transparent seine Einschätzung über die Leistungen des Einzelnen darlegt. Die Einschätzung ist so formuliert, dass sie zum einen aufzeigt, was der Schüler schon kann, und seine Stärken betont, andererseits aber auch auf mögliche Entwicklungspotentiale hinweist. Diese kompetenzorientierte Rückmeldung, die an die Stelle einer defizitorientierten Rückmeldung getreten ist, motiviert die Schüler stärker als eine Notenziffer, und das erst recht dann, wenn sie ergänzt wird durch den Verweis, sich doch nächstes Mal (noch) mehr anzustrengen.

Insgesamt ist dieses Konzept aber nicht nur am Schüler, sondern auch an den Lehrern orientiert: Wie oben erwähnt arbeitet das Kollegium an der IGS in Teams, was auch eine Entlastung der einzelnen Lehrkraft bedeutet. Dadurch kann eine bestmögliche Unterrichtsqualität gewährleistet werden. In diesen Teams werden auch die jeweils zu erbrin-

gende Leistung und deren Form wie auch die jeweilige Form der kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung gemeinsam erarbeitet und beschlossen, so dass in der Folge einheitliche Rückmeldungen bei Vorträgen, Heftführung, Tests und fachspezifischer Leistung in Einzel- oder Gruppenarbeit gewährleistet sind, weil alle Beteiligten ‚an einem Strang‘ ziehen.

Probleme bei der Umsetzung

Dass diese intensiven Beobachtungen und das Schreiben der Lernentwicklungsberichte auch einen höheren Zeitaufwand für die Lehrer bedeuten, sollte kein Geheimnis sein. *„Die persönliche Einstellung, die Wichtigkeit der LEBs und die Bereitschaft für diesen Mehraufwand [entschädigen jedoch den Lehrer] für zeitliche Einbußen“* (Bergau 2011, S. 75). Die Durchführung der Beobachtungen, die regelmäßigen Rückmeldungen an die Schüler, der Austausch mit den Kollegen und das Abfassen der LEBs stellen zu Beginn – gerade auch für Berufsanfänger und neue Lehrkräfte – sicherlich eine zunächst ungewohnte Tätigkeit und eine höhere Belastung dar. Deshalb werden neue Kollegen im Laufe ihres ersten Schulhalbjahres an der IGS Osnabrück im Rahmen gemeinsamer Sitzungen entsprechend geschult. Der regelmäßige kollegiale Austausch innerhalb des Jahrgangsteams und auch des Fachteams ist zudem ein wichtiges entlastendes Element der Arbeitskultur an der Schule und unterstützt die Arbeit der neuen Kollegen.

Da der Lernentwicklungsbericht mit all seinen Bestandteilen nicht nur für die Schüler, sondern auch für die Eltern des jeweiligen 5. Schuljahrgangs neu ist, findet ein zentraler Elternabend kurz vor Ende des ersten Schulhalbjahres statt, der über die Gründe des Einsatzes und den Aufbau des Lernentwicklungsberichts sowie die damit verbundenen gemeinsamen Gespräche zur individuellen Lernentwicklung informiert und offene Fragen klärt.

Dass das Konzept der LEBs von den Lehrern trotz des hohen Zeitaufwandes bei der Erstellung mitgetragen wird, zeigt sich im Engagement des Kollegiums: *„Der LEB und das Konzept dahinter wird stetig und ständig weiterentwickelt bzw. ist Voraussetzung für ein weiteres schulisches Arbeiten“* (Bergau 2011, S. 73). So wurden zu Beginn des Schuljahres 2013/14 alle Fach-LEBs bzgl. ihrer Formulierungen überarbeitet. Die Umformulierung der vier Kompetenzstufen war bereits am Ende des Schuljahres 2012/13 beschlossen worden; es hatte sich gezeigt, dass die ursprüngliche Formulierung der vier Kompetenzen *nicht sicher/mit großen Schwierigkeiten (o)/mit kleinen Schwierigkeiten (+)/sicher (++)* bei einigen Schülern zu Verunsicherungen geführt hatte, weil sie nicht hinreichend eindeutig erschien. Seit dem laufenden Schuljahr 2013/14 wird nunmehr mit der Formulierung: *nicht (-)/mit Einschränkung (o)/sicher (+)/hervorragend (++)* gearbeitet, die allen Beteiligten transparenter erscheint.

Evaluationen zur Schulentwicklung

Die IGS Osnabrück ist eine von mehreren Kooperationsschulen in Osnabrück, die sehr eng mit dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück zusammenarbeiten. Seit Bestehen der Schule wurde hier eine Vielzahl von kleinen Evaluationsvorhaben durch Studierende des Lehramts für Gymnasien durchgeführt. Vielfältige Ergebnisse zu unterschiedlichsten Fragen, die von Seiten der Schule aufgeworfen worden sind, liegen mittlerweile in Form von Forschungsberichten zu kleinen empirischen Untersuchungen vor, zudem wurden zahlreiche Masterarbeiten (vgl. hierzu z.B. Schmidt 2012, Lechner 2011, Bunke 2011, Bergau 2011) von Studierenden zu unterschiedlichsten Themen vorgelegt. Hier ging es z.B. um Fragen nach der Akzeptanz der Individuellen Lernzeit (ILZ) aus Lehrer- und Schülersicht, aber auch die Implementierung der LEBs ist bereits zum Forschungsgegenstand geworden. Die Ergebnisse der kleinen Untersuchungen fließen stets in die Schulentwicklung ein und geben zahlreiche Verbesserungshinweise, die von Seiten der Schule aufgegriffen und in ihre Konzepte eingespeist werden.

Weiterarbeit, Perspektiven

„Notenzeugnisse stehen seit über 100 Jahren mal mehr, mal weniger in der Kritik“ (Beutel 2012, S. 95). Immer wieder wird damit argumentiert, dass Noten *„nicht valide, nicht verlässlich, nicht objektiv, nicht vergleichbar [und] nicht fair“* seien (von der Groeben 2009, S. 8). Sie können wegen ihres hohen abstrakten Charakters, der geringen Transparenz ihres Zustandekommens und ihrer unzugänglichen Messqualität die ihnen zugeschriebenen Funktionen nicht wirklich erfüllen (vgl. Sacher 2009, S. 31). Denkt man beispielsweise an die Zeit nach der Schule, die früher oder später auf die Schüler zukommt, wäre diese Transparenz mit Sicherheit von Vorteil. Eine Ziffernzensur verrät einem potentiellen Arbeitgeber wenig über die Entwicklung eines Schülers. Er kann durch die Note vielleicht einen Eindruck gewinnen, in welchem Fach der Bewerber qualifiziert zu sein scheint, über seinen Weg dorthin, über das Arbeits- und Sozialverhalten oder über besondere Kompetenzen, die ihn vielleicht besonders geeignet erscheinen lassen für den angestrebten Beruf, erfährt der Arbeitgeber jedoch kaum etwas. Die Note stellt nur eine Momentaufnahme dar. *„Obgleich die Mängel der nach wie vor dominierenden Praxis lehrerzentrierter Ziffernzensuren hinreichend bekannt sind, scheinen sie untrennbar mit der Institution Schule, mit Lernen und Leistung verbunden zu sein“* (Beutel 2012, S. 95), und nur sehr wenige Schulen verabschieden sich vom traditionellen Notenzeugnis, obwohl immer wieder neue Formen und Wege zur Feststellung schulischer Leistungen gefordert werden und auch bereits zahlreiche alternative Ansätze bestehen.

Die IGS Osnabrück hat einen neuen Weg eingeschlagen und sich von der Vergabe von Noten distanziert – zumindest vorerst. Mit Beginn der Klasse 9 müssen aber auch an dieser Schule Notenzeugnisse eingeführt werden, *„da die Schüler auf die verschiedenen Schulabschlüsse vorbereitet werden und sich nur mit Noten dafür qualifizieren können“* (Neue OZ-Online vom 11.05.2010). *„Die Umstellung vom LEB auf Ziffernoten wird eine Herausforderung werden und noch viel Planung erfordern“* (Bergau 2011, S. 73). Der

Grundsatzterlass des Niedersächsischen Kultusministeriums aus dem Jahr 2013 sieht diesen Schritt zwar vor, allerdings ist es möglich, den Zeugnissen einen Lernentwicklungsbericht anzufügen (vgl. Grundsatzterlass 2013, hier Punkt 6.11). Deshalb plant die IGS Osnabrück, auch allen Schülern der (künftigen) 9. Klassen, also ab dem Schuljahr 2014/15, eine Rückmeldung in Form des persönlichen Lehrerbriefs sowie fachgebundener Bemerkungen zu geben. Ebenfalls werden auch in den künftigen 9. Klassen zu Beginn eines jeden Halbjahres gemeinsam individuelle Lernvereinbarungen getroffen. Bei der Gestaltung des Übergangs vom LEB zum Notenzeugnis orientiert sich die IGS – wie so oft bei ihrer Schulentwicklung – an *erfolgreichen* Schulen. Bzgl. des Übergangs zum Notenzeugnis ist dies zum Beispiel die im Jahr 2011 mit dem deutschen Schulpreis ausgezeichnete Georg-Lichtenberg-Gesamtschule in Göttingen⁷ (vgl. Kröger 2010). „*Notenzeugnis und Lernentwicklungsbericht werden so an der IGS Osnabrück in Eversburg ihrer eigentlichen Bedeutung gerecht: Das Notenzeugnis dient der Feststellung von Berechtigungen. Der Lernentwicklungsbericht dient der Rückmeldung und Ermutigung*“ (Neue OZ-Online vom 11.05.2010 und Buck/Knoll 2013). Ob bzw. wie sich die Situation in der Schule verändern wird, wenn die Umstellung auf Notenzeugnisse ab Klasse 9 (sowie der beigefügten LEBs) und der Übergang in die Oberstufe anstehen, wird sich in den kommenden Jahren zeigen.

Literatur:

BERGAU, Andre: Die Implementierung von Lernentwicklungsberichten an der IGS Osnabrück (i.E.). Master-Arbeit vorgelegt im Rahmen der Master-Prüfung für den Masterstudiengang Lehramt an Realschulen im Teilstudiengang Erziehungswissenschaft. Osnabrück 2011

BEUTEL, Silvia-Iris: Endlich die Noten abschaffen? Ein Plädoyer für die Pädagogisierung der Leistungsbeurteilung. In: FISCHER, Christian (Hrsg.): Diagnose und Förderung statt Notengebung? Problemfelder schulischer Leistungsbeurteilung. Münster 2012, S. 93-105

BEUTEL, Silvia-Iris: Lernberichte. Eine Möglichkeit für die Sekundarstufe? In: BEUTEL, Silvia-Iris/VOLLSTÄDT, Witlof (Hrsg.): Leistung ermitteln und bewerten. Hamburg 2000, S. 75-85

BEUTEL, Silvia-Iris/VOLLSTÄDT, Witlof (Hrsg.): Leistung ermitteln und bewerten – Eine Einführung. In: BEUTEL, Silvia-Iris/VOLLSTÄDT, Witlof (Hrsg.): Leistung ermitteln und bewerten. Hamburg 2000, S. 7-13

BRÜNING, Ludger /SAUM, Tobias: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Band 1: Strategien zur Schüleraktivierung. (Mit einem Vorwort von Kathy und Norm Green). 4. Aufl., Essen 2008

BUCK, Elisabeth/KNOLL, Stefan: Lernentwicklungsberichte statt Zensuren – Chancen und Möglichkeiten der Dokumentation der Individuellen Lernentwicklung. Vortrag gehalten

⁷ Vgl. <http://www.igs-goe.de/home>

ten am 8.4.2013 im Rahmen der Ringvorlesung „Innovationen an und für Schulen der Region“, Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft, Sommersemester 2013

BUNKE, Ronja: Elternzufriedenheit – eine Elternbefragung an der IGS Osnabrück. Master-Arbeit vorgelegt im Rahmen der Master-Prüfung für den Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien im Teilstudiengang Erziehungswissenschaft. Osnabrück 2011

GREEN, Norm/GREEN, Kathy: Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Seelze-Velber 2005

GRUNDSATZERLASS: Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 der Integrierten Gesamtschule (IGS). RdErl. d. MK v. 4.5.2010 in der Fassung vom 26.06.2013

INGENKAMP, Karlheinz: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim 1971

JÜRGENS, Eiko: Zeugnisse ohne Noten. Ein Weg zur differenzierten Leistungserziehung. Braunschweig 1999

JÜRGENS, Eiko/SACHER, Werner: Leistungserziehung und Pädagogische Diagnostik in der Schule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis. Stuttgart 2008

KRÖGER, Anna-Lena: „Gleiches Recht für alle“ oder „Jedem das Seine“? Leistungsbeurteilung in heterogenen Schulklassen am Beispiel der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen-Geismar. Masterarbeit Universität Göttingen 2010

LECHNER, Christina: Kooperatives Lernen in heterogenen Lerngruppen aus der Sicht von Schülern und Lehrern an der IGS Osnabrück – eine empirische Studie. Master-Arbeit vorgelegt im Rahmen der Master-Prüfung für den Masterstudiengang Lehramt an Realschulen im Teilstudiengang Erziehungswissenschaft. Osnabrück 2011

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.): Handreichungen Individuelle Lernentwicklung und ihre Dokumentation. RdErl. d. MK vom 1.8.2006

SACHER, Werner: Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bad Heilbrunn/Obb. 2009

SCHMIDT, Sabrina: Elternmitarbeit als notwendiger Bestandteil des pädagogischen Konzepts zum kooperativen Lernen an der IGS Osnabrück – Wie kann eine Zusammenarbeit mit allen Eltern gelingen? Master-Arbeit vorgelegt im Rahmen der Master-Prüfung für den Masterstudiengang Lehramt an Realschulen im Teilstudiengang Erziehungswissenschaft. Osnabrück 2012

SCHUBERT, Nele/FRIEDRICHS, Birte: Das Klassenlehrer-Buch für die Grundschule. Weinheim und Basel 2012

VON DER GROEBEN, Annemarie: Zensuren – oder was? Flexible Lösungen für eine alte Streitfrage. In: Pädagogik 06/2009, S. 6-9

VOGELSAENGER, Wolfgang: Leistungsbewertung im Dialog. Feedback und Beratungsgespräche. In: Pädagogik 06/2009, S. 10-13

Internetquellen

<http://www.igs-osnabrueck.de> [17.02.14]

Flyer der IGS Osnabrück (siehe www.igs-osnabrueck.de)

<http://noz.de/archiv/vermishtes/artikel/220765/schulnoten-erst-ab-klasse-9> (Neue OZ-Online: Schulnoten erst ab Klasse 9 vom 11.05.2010)

<http://www.noz.de/lokales/osnabrueck/artikel/329240/studentinnen-finden-heraus-osnabrucker-igs-kinder-mochten-ein-pony-fur-die-pause> (Neue OZ-Online: Uni-Forschung an Gesamtschule – Studentinnen finden heraus: Osnabrücker IGS-Kinder möchten ein Pony für die Pause vom 16.07.2012)

<http://www.noz.de/lokales/osnabrueck/artikel/24107/osnabrucker-gesamtschulen-sagen-181-bewerbern-ab> (Neue OZ-Online: Wohin nach der vierten Klasse? Osnabrücker Gesamtschulen sagen 181 Bewerbern ab vom 19.07.2012)

<http://www.igs-goe.de/home> [17.02.14]

Julian Anik

Die Eigenverantwortliche Lernzeit (ELZ): Differenzierung, Individualisierung und Förderung im Unterrichtsprozess – Veränderte Rhythmisierung als Wundermittel für einen besseren Schulalltag?

Die Gesamtschule Schinkel in Osnabrück

Die Gesamtschule Schinkel in Osnabrück (im Folgenden GSS) wurde im Jahr 1971 als Kooperative Gesamtschule gegründet. Sie war die erste und über Jahrzehnte auch die einzige Gesamtschule in der Stadt Osnabrück; erst im Jahr 2010 wurde als zweite Gesamtschule die Integrierte Gesamtschule Osnabrück im Stadtteil Eversburg eröffnet¹. Die GSS ist von Beginn an als gebundene Ganztagschule konzipiert mit einer täglichen Unterrichtszeit von 8.15 Uhr bis 16 Uhr. Aktuell unterrichten dort ca. 160 Lehrer² ca. 1650 Schüler. Zusätzlich sind fünf pädagogische Mitarbeiter beschäftigt.

Den Fünft- und Sechstklässlern steht ein eigenes Gebäude, die so genannte E(ingangs-)Stufe zur Verfügung, damit diese sich nach und nach an den Alltag einer schülerreichen Gesamtschule gewöhnen können; erst ab der 7. Klasse wechseln die Schüler in das direkt angrenzende größere Hauptgebäude der Schule. Die Schule beherbergt einen Studierbereich, zu dem eine Bibliothek und eine Mediathek gehören. Hier stehen den Schülern zahlreiche Computer zur Internetrecherche zur Verfügung; die Bibliothek umfasst ein großes und gut sortiertes ausleihbares Bücherarsenal. Zwischen den Unterrichtsstunden und in den Pausen haben die Schüler die Möglichkeit, zwei sehr gut ausgestattete Freizeitbereiche zu nutzen (jeweils einen in der E-Stufe und im Haupthaus). Neben Spiel- und Ruheecken stehen Tischtennisplatten, Billardtische u.v.a.m. zur freien Verfügung. Auf dem Pausengelände findet man neben einem Miniaturfußballfeld zahlreiche weitere Beschäftigungsmöglichkeiten. Die schulinterne Mensa bereitet täglich frische Mahlzeiten zu, wobei die Schüler die Wahl zwischen unterschiedlichen (auch (schweine-)fleischfreien) Angeboten haben. Ein Schülercafe rundet das Angebot ab³.

Die Schüler kommen überwiegend aus der Stadt Osnabrück; den Gymnasialzweig besuchen aber auch Schüler aus den Landkreismunicipalitäten Belm, Bissendorf, Hasbergen und Wallenhorst. Die Gesamtschule kooperiert eng mit den umliegenden Grundschulen und bietet Eltern und ihren Kindern umfassende Informationsveranstaltungen an.

Eine Besonderheit dieser kooperativen (!) Gesamtschule liegt darin, dass in den Klassen 5 bis 7 der Unterricht im Klassenverband durchgeführt wird, d.h., dass erst ab der 8. Klasse behutsam eine äußere Differenzierung nach Schulzweigen (Haupt-, Realschule, Gymnasium) durchgeführt wird, einige Nebenfächer werden bis einschließlich der 10. Klasse weiter im schulzweigübergreifenden Klassenverband unterrichtet. Die Fächer Biologie, Chemie, Physik, Englisch, Französisch, Latein, Mathematik und Deutsch werden im Schulzweig unterrichtet, die restlichen Fächer gemeinsam (vgl. Grewe/Macke-Droit 2013).

¹ Vgl. hierzu auch den Aufsatz von Buck/Wedekind/Heuer in vorliegendem Band.

² Wegen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden nur das generische Maskulinum verwendet.

³ Vgl. <http://www.gesamtschule-schinkel.de/start-1/gss-kompakt>

Insgesamt ist auf diese Weise eine hohe Durchlässigkeit zwischen den Schulzweigen bis einschließlich Klasse 10 gewährleistet, was bedeutet, dass Schüler, die sich im Hauptschulzweig befinden – je nach Leistung – in den Realschulzweig und von da aus (theoretisch auch) in den Gymnasialzweig wechseln können (natürlich auch umgekehrt). Ferner werden Schüler der Sekundarstufe II, die aus den Realschulzweigen kommen, in einer separaten 11. Klasse auf das Abitur vorbereitet, das in der Gesamtschule erst nach 13 Jahren abgelegt wird.

Neben dem üblichen Fremdsprachangebot an Gymnasien – Englisch ab der fünften und Französisch bzw. Latein ab der sechsten Klasse – kann Italienisch als Fremdsprache ab der neunten Klasse gewählt werden. Ferner können die Schüler ab der elften Klasse neu mit den Fremdsprachen Spanisch, Französisch oder Latein starten.⁴

Eine weitere Besonderheit der GSS ist das Angebot von drei Profilklassen, die in der fünften Klasse eingerichtet werden und bis zur 8. bzw. 10. Klasse besucht werden können. In der so genannten Orchesterklasse lernen alle Schüler (durch Kooperation mit dem Konservatorium) ein neues Instrument. Der Besuch der Theaterklasse läuft bis zum 8. Jahrgang und die Sportprofilklasse kann bis zum 7. Jahrgang besucht werden. Eine Besonderheit der Oberstufe ist es, dass das Fach Pädagogik als Abiturfach belegt werden kann und alle Schwerpunkte angeboten werden. Darüber hinaus gibt es zahlreiche Förder-, Mittags- und Betreuungsangebote. Ebenfalls existieren Streitschlichter- und Schulsanitärgruppen (vgl. ebenda). Erwähnt werden sollte schließlich noch, dass es an der Schule ca. 70 verschiedene Arbeitsgemeinschaften gibt, je eine muss von allen Schülern vom 5. bis 9. Jahrgang verpflichtend besucht werden. Im Folgenden sei nur eine Auswahl erwähnt: Aquarien-, Badminton-, Chinesisch-, Italienisch-, Musical-, Tischtennis-, Fußball-, Hip-Hop-, Fotografie-, Kajak-, Koch- und Back-, Ruder-, Schach-, Billard-AG (vgl. ebenda).

Die Gesamtschule Schinkel ist eine UNESCO-Projekt-Schule, an der zusätzlich regelmäßig viele weitere Projekte und Wettbewerbe stattfinden, etwa das europäische Comenius-Projekt, European Youth Parliament (EYP), Jugend trainiert für Olympia, Geographiewettbewerbe, Fremdsprachendiplome, Barmer-OLB-Fußballcup usw. (vgl. ebenda). Schulpartnerschaften und Austauschprogramme werden mit Schulen aus vier Kontinenten durchgeführt (Europa, Asien, Afrika und Nordamerika). Dabei handelt es sich um Schulen in zwölf Städten in elf Ländern: Kairo in Ägypten, Angers in Frankreich, Derby in Großbritannien, Haarlem in den Niederlanden, Krakau in Polen, Halmstad in Schweden, Çanakkale in der Türkei sowie Kfar Yasif in Israel (vgl. ebenda).

Im Schuljahr 2012/13 wurde an der GSS eine neue Rhythmisierung der Unterrichtszeit eingeführt: Seit dem Jahr 2008 findet der Unterricht hier in der Regel in Doppelstunden statt, seit 2012 hat nun eine Doppelstunde 80 Minuten. Die durch die Reduktion der Stundenzahl gewonnenen zehn Minuten werden in die so genannte ‚Eigenverantwortliche

⁴ <http://www.gesamtschule-schinkel.de/start-1/gss-kompakt/>

Lernzeit'⁵ (ELZ) eingespeist, die täglich montags bis donnerstags in allen Klassen der Jahrgänge 5 bis 11 über 40 Minuten im Anschluss an die ersten beiden 80-minütigen Unterrichtsböcke und damit zeitgleich für alle stattfindet. Diese 40 Minuten sind klar ritualisiert: In den ersten fünf Minuten der ELZ obliegt es dem Lehrer, die Schüleranwesenheit zu überprüfen und das Arbeitsmaterial bereitlegen zu lassen, das in den 40 Minuten bearbeitet werden soll. In den folgenden 15 Minuten befinden sich die Schüler in der sogenannten Ich-Phase, einer Stillarbeitsphase, in der sie auf sich allein gestellt ohne Hilfe der Mitschüler oder Lehrer an vorgegebenen Arbeitsaufgaben aus unterschiedlichen Fächern arbeiten. Während der letzten 20 Minuten der ELZ (so genannte Du- oder Wir-Phase) ist es den Schülern gestattet, ja sogar erwünscht, den Rat und die Hilfe von Mitschülern und/oder Fachlehrern einzuholen und sich ggf. helfen zu lassen.

Die ‚Eigenverantwortliche Lernzeit‘ (ELZ) – Intention der Einführung

Im Jahr 2012 wurde vom Niedersächsischen Kultusministerium der Runderlass „Hausaufgaben an allgemeinbildenden Schulen“ publiziert. Darin wurde festgelegt, dass Schüler der Sekundarstufe I täglich nicht mehr als eine Stunde mit der Erledigung ihrer Hausaufgaben beschäftigt sein dürfen; für Schüler der Sekundarstufe II wurden zwei Stunden als Richtwert vorgegeben. Weiter heißt es: *„An Ganztagschulen ist den Schülerinnen und Schülern umfassend Gelegenheit zu geben, Hausaufgaben im Rahmen der von der Schule vorgehaltenen Arbeits- und Übungsstunden bereits in der Schule zu erledigen.“*⁶ Diese Vorgabe erscheint sinnvoll, vor allem in Anbetracht der Tatsache, dass bereits ca. die Hälfte aller 3050 niedersächsischen Schulen Ganztagschulen sind (vgl. Mlodoch 2012, S. 1).

An der GSS wurde unter anderem dieser Runderlass zum Anlass genommen, über eine neue Rhythmisierung nachzudenken, die es ermöglichen sollte, dass die Schüler (zumindest) einen Teil ihrer Hausaufgaben während der Schulzeit erledigen können. Hierfür bot sich die durch die Verkürzung der Doppelstunden gewonnene zusätzliche ELZ an. Aber es war nicht nur der Hausaufgabenerlass, der die neue Rhythmisierung und die ELZ zur Konsequenz hatte; die Erwartungen an die neue Rhythmisierung waren und sind weit höher gesteckt (vgl. zum Folgenden Grewe/Macke-Droit 2013): Enthält ein ‚klassischer‘, auf 45 Minuten getakteter Schulalltag bis zu acht Fächer an einem Tag, die auf Schüler- wie Lehrerseite Hektik und Unruhe in den z.T. nur fünfminütigen Wechselfasen mit sich bringen und von beiden Parteien eine ständige Umstellung auf neue Fachinhalte erfordern, so erhoffte man sich von der neuen Rhythmisierung

- eine Entschleunigung und eine klare Gliederung des Schulalltags,
- weniger Lehrerwechsel,

⁵ Die ‚Eigenverantwortliche Lernzeit‘ (ELZ) ist analog der ‚Individuellen Lernzeit‘ (ILZ) an der IGS Osnabrück (vgl. den Aufsatz von Buck/Wedekind/Heuer in vorliegendem Band) und dem ‚Betreuten eigenverantwortlichen Lernen und Arbeiten‘ (BELA) an der Oberschule Bad Laer (vgl. den Aufsatz von Baalman/Saltenbrock in vorliegendem Band) als tägliche Schularbeitszeit eingeführt worden, in der die zuvor ‚Hausaufgaben‘ genannten Vertiefungen und Übungen von den Schülern in selbstständiger Arbeit durchgeführt werden.

⁶ RdErl. d. MK v. 22. 3. 2012 – 33-82100,SVB1, 5/2012, S. 266.

- Reduzierung der Arbeitsbelastung für Schüler und Lehrkräfte,
- die Möglichkeit einer intensiveren Beschäftigung mit den Fachinhalten,
- nachhaltigeres Lernen,
- weniger, aber längere Pausen,
- das Eingehen auf die individuellen Lernbedingungen eines jeden einzelnen Schülers,
- den Einsatz von Methoden, die selbstständiges und handlungsorientiertes Arbeiten ermöglichen,
- mehr Zeit für Reflexion über eigene Lernprozesse auf Schülerseite.

Darüber hinaus wurden in dem Doppelstundenmodell (das freilich ansatzweise bereits seit 2008 besteht) neue Möglichkeiten für eine andere Unterrichtsgestaltung gesehen (vgl. ebenda), so ist die zur Verfügung stehende Zeit für Experimente, praktisches Arbeiten sowie Auswertungs- und Übungsphasen sowie selbstständiges Arbeiten deutlich großzügiger bemessen als im traditionellen 45-Minuten-Rhythmus.

Zusammenfassend lässt sich die Einführung der ELZ wie folgt aus der Praxis heraus begründen: Die Schüler werden bei der Anfertigung ihrer Schulaufgaben (ehemals Hausaufgaben) zeitlich insofern entlastet, als sich der in der Ganztagschule deutlich längere Schultag nicht weiter durch Hausaufgaben ausdehnt; das Prinzip der GSS lautet: „Schulaufgaben statt Hausaufgaben“. Diese werden in der ELZ angefertigt, wodurch die Hausaufgaben auf ein mögliches Minimum reduziert werden können (das Lernen von Vokabeln oder das Lesen von Lektüre ist hier selbstverständlich ausgenommen). Außerdem forciert die ELZ die Eigenverantwortlichkeit der Schüler für ihre eigenen Lernprozesse, und durch das kooperative Lernen (das gemeinsame Lernen von stärkeren und schwächeren Schülern – hier z.B. in der Du-Phase) wird positives Sozialverhalten eingeübt. Von Seiten der Lehrer kann die ELZ genutzt werden, um z.B. in der Du-Phase gezielte Fördermaßnahmen einzusetzen, sie ist zudem dazu geeignet, dass Lernprozesse individualisiert werden (vgl. ebenda).

Theoretischer und pädagogischer Hintergrund

Die Grundidee der ‚Eigenverantwortlichen Lernzeit‘ (ELZ) an der GSS basiert auf dem Konzept des ‚eigenverantwortlichen Arbeitens/Lernens‘ (z.B. Klippert 2007) und des ‚Kooperativen Lernens‘ (z.B. Biermann 2008, Brüning/Saum 2008, Green/Green 2005), wobei „*eigenverantwortliches Lernen*“ ein sehr vielschichtiger Ausdruck ist, der häufig mit „*selbstreguliertem Lernen*“ (vgl. Götz /Nett 2011, S. 146) gleichgesetzt wird. In diesen Ansätzen übernehmen die Lernenden die Verantwortung für ihr eigenes Lernen; die Lehrer sind in einer passiven Rolle, indem sie im Hintergrund als Lernbegleiter agieren und/oder eine beratende Funktion wahrnehmen, entsprechend kann so gestalteter „*Unterricht (...)* immer nur Hilfe und Anleitung zum Lernen sein“ (Bönsch 2006, S. 7).⁷

⁷ Vgl. hierzu z.B. auch den Aufsatz von Buck/Wedekind/Heuer in vorliegendem Band.

Einen zentralen Stellenwert nehmen beim eigenverantwortlichen Lernen die Kommunikation und Kooperation ein: Sie spielen in der ELZ besonders während der Du-Phase eine große Rolle. Hier dürfen die Schüler ihre Mitschüler um Rat fragen und in Partner- oder kleinen Gruppenteams gemeinsam arbeiten. Die Schüler befinden sich in einer sozialen Interaktion. Bei Bedarf stehen die Lehrerteams immer zur Verfügung. Offene Aufgabenstellungen gewährleisten dabei eine Abstimmung auf die Individualität jedes Einzelnen. Hier wird also innerhalb heterogener Gruppen differenziert. Dieses gesamte Grundgerüst forciert dabei die Teamentwicklung, Kommunikations- und Methodentraining (vgl. Beer 2008).

Das Grundprinzip beim ‚Kooperativen Lernen‘ ist die Phaseneinteilung nach Denken, Austausch und Präsentation, auch bekannt als „think – pair – share“. In den 1980er Jahren wurde diese Vorgehensweise von Frank T. Lyman in seinem Werk „The responsive classroom discussion“ vorgeschlagen (vgl. Kirst 2013): Im ersten Schritt, dem „think“-Prozess, setzt sich der Schüler individuell für sich allein mit einer Aufgabenstellung auseinander. Ihm steht dabei ein knapper Zeitraum zur Verfügung – in der ELZ sind es 15 Minuten (s. o.). In der „pair“-Phase bearbeiten die Schüler paarweise oder in Kleingruppen eine Aufgabenstellung, führen kurze Diskussionen bzw. tauschen sich über ihre in der „think“-Phase gewonnenen Erkenntnisse aus. Auch die Partnerarbeitsphase soll dabei zeitlich knapp sein – in der ELZ sind es 25 Minuten (s.o.). Die Lehrkraft hat dabei moderierende und vermittelnde Funktion und soll vorwiegend im Hintergrund agieren. In der letzten sogenannten „share“-Phase sollen die Schüler im größeren Gruppen- bzw. Klassenverband das Produkt ihrer Arbeit aus den beiden vorhergehenden Phasen vorstellen, diskutieren und bei Bedarf auch korrigieren⁸; diese Phase fällt allerdings in der ELZ weg. Trotzdem ist die ELZ an der GSS ähnlich strukturiert: Die Ich-Phase entspricht dabei dem „thinking“, während die Du-Phase in erster Linie der „pair“-Funktion nachkommt; sie kann aber im Anschluss auch als „sharing“ fungieren, wenn der einzelne Schüler bzw. Schülergruppen im Verband ihre Ergebnisse einander vorstellen würden. Letztlich geschieht das „sharing“ aber in jedem Fall in der Stunde, in der mit dem Lehrer die Ergebnisse der Schulaufgaben zusammengetragen und besprochen werden.

An der GSS verbindet die ELZ das ‚eigenverantwortliche Arbeiten‘ mit dem ‚kooperativen Lernen‘: Die Schüler haben beim Aufbau von fachlichen und Lernkompetenzen aktive Rollen inne und lernen handlungsorientiert, was die Herausbildung von Schlüsselkompetenzen wie Selbstständigkeit und Eigenverantwortung fördert (vgl. Grewe/Macke Droit 2013).

Die Umsetzung in der Praxis

Sowohl die 80-minütige Rhythmisierung als auch die in dem neuen Konzept eingebundene ELZ befinden sich in einer zweijährigen Erprobungsphase, von der erst die Hälfte der

⁸ http://www.kooperatives-lernen.de/dc/netautor/napro_4/appl/na_professional/parse.php?mlay_id=2500&mdoc_id=1000423

Zeit vergangen ist. Im Sommer 2014 wird über die Beibehaltung oder Abschaffung dieser Innovationen durch das Lehrerkollegium entschieden werden, dann wird endgültig bilanziert und über den weiteren Fortlauf abgestimmt.

Erste Erfahrungen, die in Form von Interviews mit unterschiedlichen Lehrkräften und der Schulleitung im Sommer 2013 zusammengetragen wurden, lassen sich wie folgt zusammenfassen: Es gibt positive Rückmeldungen sowohl seitens der Schüler als auch der Eltern als auch des Lehrerkollegiums. Auch an ‚langen‘ Schultagen (bis 16.00 Uhr) haben die Schüler durch die in der Schule fertig gestellten Hausaufgaben mehr Freizeit als zuvor. Außerdem erzählen Lehrkräfte davon, dass sich die ELZ positiv auf den Unterricht auswirke und die Schüler besser lernten, sich zu strukturieren, ihre Eigenverantwortung besser zu nutzen, Schüler würden kooperativer zusammenarbeiten und seien auch zunehmend bereit, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. Bemerkenswert sei auch, dass sich Eltern meldeten: ELZ wirke sich positiv auf das Familienleben aus; durch den Wegfall der Hausaufgaben gebe es weniger Spannungen im Alltag, etwa bzgl. der elterlichen Kontrolle oder auch der Hilfe bei den Hausaufgaben. Die Schüler lernten selbstständiger, hätten somit weniger Probleme bei der Vor- und Nachbereitung von Stoff und Material – die ohnehin nun vorwiegend in der Schule erfolge – und zeigten folglich bessere Leistungen. Insgesamt habe dies zur Folge, dass Stress und Spannungen in großem Umfang vermieden werden könnten, was zu einem entspannteren familiären Alltag führe (vgl. Interview Grewe/Macke-Droit).

Andererseits müsse aber auch zur Kenntnis genommen werden, dass sich Lehrkräfte über die ELZ beklagten (und hier handele es sich vorwiegend um die Lehrer der praktischen Fächer wie Sport, Kunst, Technik, Hauswirtschaft etc.): Sie litten unter der Verkürzung der Unterrichtsstunde von 90 auf 80 Minuten, die ihre effektive Unterrichtszeit massiv reduziere, so verkürze der Weg zum Sportplatz oder die Vorbereitung der Hauswirtschaftsstunden die ‚effektive Lernzeit‘ (vgl. Meyer 2013, S. 39ff.) um einen weiteren Teil. Sie würden an den Vorteilen der ELZ nicht partizipieren und die in ihren Augen ‚verlorene Zeit‘ könne ihnen durch die ELZ nicht zurückgegeben werden, anders als bei den meisten übrigen Fächern (Deutsch, Fremdsprachen, Mathematik etc.), in denen tatsächlich durch die ELZ Lernfortschritte erzielt würden (vgl. ebenda).

Probleme bei der Umsetzung

Damit sei es auch eher die neue Rhythmisierung, die sich als problematisch zeige, und weniger die (Ausgestaltung der) ELZ als solche, so Frau Macke-Droit, die didaktische Leiterin der GSS. Besonders die praktischen Fächer (s.o.) müssten Abstriche durch die Kürzung von zehn Minuten zugunsten der ELZ hinnehmen, denn die ELZ liefere beispielsweise dem Sportunterricht keinen zusätzlichen nutzbaren Raum, wenn man von äußerst selten anfallenden sporttheoretischen Schulaufgaben für die Schüler absehe. Daher bleibe auch in diesem Kontext die Frage offen, woher die Zeit für ELZ alternativ genommen werden könne, ohne das Wochenpensum zu erhöhen und ohne dass bestimmter Fach-

unterricht in irgendeiner Weise leide. Es gebe Schulen, so Frau Macke-Droit, „*die kürzen ein gewisses Fach um eine komplette Schulstunde*“, aber dies sei ja auch keine Lösung und davon wolle man an der Gesamtschule Schinkel auf jeden Fall absehen, so versicherte auch die Schulleiterin Frau Grewe.

Evaluationsergebnisse

Das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück begleitet die GSS während der zweijährigen Pilotphase wissenschaftlich in drei Durchgängen, wobei der erste im Januar 2013 abgeschlossen wurde. Studentische Teams (jeweils 2 bis 4 Lehramtsstudierende pro Team) führen die Untersuchungen unter Anleitung und nach den Wünschen der Schule durch: Im ersten Durchgang waren die Teams gebeten worden, der Frage nach der Akzeptanz der eigenverantwortlichen Lernzeit aus Lehrer- und Schülersicht sowie aus der Sicht der Eltern nachzugehen. Es sollte eruiert werden, inwiefern durch die ELZ, die ja insbesondere auch im Kontext des so genannten Hausaufgabenerlasses eingeführt worden ist, eine Entlastung für alle drei Personengruppen mit sich bringt. Die Erhebung war mit einem standardisierten Fragebogen (nur sehr wenige offene Fragen) mit allen Fünft- und Siebtklässlern, deren Eltern und den entsprechenden die ELZ begleitenden Lehrern durchgeführt worden. Dass die Wahl auf diese beiden Klassenstufen fiel, begründet sich damit, dass alle Fünftklässler mit dem Schulwechsel ab dem ersten Tag in die neue Rhythmisierung ‚hineinwachsen‘, während die Siebtklässler sozusagen ‚ins kalte Wasser‘ geworfen wurden, nachdem sie den 90-Minuten-Rhythmus ohne ELZ über zwei Jahre ‚genossen‘ haben. Die Ausgangsthese lautete entsprechend, dass es den Fünftklässlern leichter fallen werde, die entsprechenden Neuerungen anzunehmen.

In der Folge sollen nur einige Ergebnisse kurz vorgestellt werden (die ausführliche Auswertung liegt der Gesamtschule Schinkel als unveröffentlichter Abschlussbericht vor).

Die Elternbefragung (N = 309 Fragebögen waren zurück gekommen, der Fragebogen umfasste 21 Fragen) hatte u.a. ergeben, dass die Eltern sich bzgl. der eigenverantwortlichen Lernzeit informiert fühlen, allerdings durchaus noch Informationsbedarf bestehe. Große Akzeptanz gibt es für die Einführung der ELZ: Annähernd 90% der Eltern der 5. und 7. Klassen halten die ELZ für eine sinnvolle Unterrichtszeit, und im 7. Jahrgang empfinden deutlich über 70% der Eltern die ELZ als Entlastung (besonders was die Kontrolle ihrer Kinder angeht; vgl. Goldenstein/Hesse/Knoop/Olding 2013). Nach Ansicht der Eltern ist durch die Erledigung der ehemals ‚Hausaufgaben‘ genannten Schulaufgaben in der ELZ die Belastung durch Hausaufgaben deutlich zurückgegangen, nur 11% der Eltern des 5. Jahrgangs und 7% der Eltern des 7. Jahrgangs geben an, dass ihre Kinder noch (sehr) viele ELZ-Aufgaben zu Hause erledigen müssen. Die große Mehrheit (fast 74%) der befragten Eltern fühlt sich durchaus entlastet.

In der Schülerbefragung (N = 188 Fünft- und 193 Siebtklässler; der Fragebogen umfasste 34 Fragen) ging es zum einen um die Akzeptanz der Phasenaufteilung der ELZ, aber auch wieder um die Frage nach der Entlastung durch die Umwandlung der Hausaufgaben in

Schul(ELZ)-Aufgaben: Fast 80% der befragten Fünftklässler und gut 60% der befragten Siebtklässler fanden die Aufteilung der ELZ in Organisations-, Ich- und Du-Phase (5-15-25) (sehr) gut (vgl. Nannemann/Schnepper/Mikulla/Dietzmann 2013). Auch der Umfang der Arbeiten während der ELZ wurde in beiden Klassenstufen mit gut 60% (Fünftklässler) bzw. knapp 60% (Siebtklässler) als (sehr) angemessen bezeichnet. Klagen gab es auf Seiten der Schüler hinsichtlich der Konzentrationsfähigkeit, so monierten 40% aller Schüler (beider Klassenstufen) Geräusche und Ablenkung durch die Mitschüler besonders in der Ich-Phase. In dieser Phase gab es auch besonders bei den Fünftklässlern den Wunsch nach mehr Hilfestellungen durch die Lehrkräfte.

Dass trotz ELZ der Anteil der verbleibenden Aufgaben für zu Hause noch groß ist (der Wert „groß“ wurde allerdings nicht operationalisiert, so dass es sich hier um die Wiedergabe subjektiven Empfindens auf Seiten der Schüler handelt), wird nur von 18% der Fünftklässler und 24% der Siebtklässler angegeben; der überwiegende Teil von ca. 80% aller Befragten sieht damit eine deutliche Entlastung durch die ELZ.

Auch in der Lehrerbefragung (31 Lehrern wurden 34 Fragen gestellt) ging es primär um die Akzeptanz aus unterschiedlichen Blickwinkeln (vgl. Rottmann/Sahin/Volk/Benninghoff 2013): Die Aufteilung der ELZ in die drei Phasen wurde von 50% aller Befragten als passend angesehen, 23% sahen es allerdings als nötig an, häufig zusätzliche Aufgaben (über das ELZ-Pensum hinausgehend) stellen zu müssen; außerdem erachteten gut 65% aller befragten Lehrer eine Staffelung der Aufgaben (Pflicht-, Wahl- und Zusatzaufgaben) für die unterschiedlichen Lerntypen als notwendig. Insgesamt hatten knapp drei Viertel der Lehrer bereits vor der Einführung der ELZ in der Schule mit selbstständigen Arbeitsformen Erfahrung machen können. Ca. die Hälfte dieser Lehrkräfte blickte der ELZ vor ihrer Einführung entsprechend zuversichtlich entgegen, ein Drittel hingegen negativ. 80,6 % der Lehrer waren der Meinung, die eigenverantwortliche Lernzeit sei sinnvoll. Niemand empfand die ELZ als Stress, ein Drittel sah die ELZ als „Unterricht wie jeden anderen“ und ein weiteres knappes Drittel als eine Arbeitserleichterung. Einige Lehrer betrachteten sie aber auch als „*fehlende Unterrichtszeit*“ oder sahen das Gesamtkonzept problematisch, auch wenn die ELZ als solche als eine angenehme Unterrichtsform empfunden wurde bzw. sie von einigen als Chance gesehen wurde, die Schüler individuell zu fördern. Mit der 15-minütigen Dauer der Ich-Phase war die Mehrheit der Lehrenden einverstanden. Im fünften Jahrgang forderten allerdings einige Lehrer eine Verlängerung derselben, da sie sie als „ruhiger“ empfänden; andere meinten, es sei schwierig für einen Fünftklässler, sich eine Viertelstunde der Stille zu unterwerfen. Im siebten Jahrgang aber war eine häufigere Begründung für eine Verlängerung, dass nur in dieser Phase in ausreichender Art und Weise effektiv und eigenständig gearbeitet werde. Bezüglich der Du-Phase befürworteten einige Lehrkräfte die Positionierung derselben zu Beginn und zum Ende der ELZ, sodass diese die Ich-Phase zeitlich umarme, wohingegen andere gerne den Platz von Du- und Ich-Phase tauschen würden.

Zusammenfassend hat die erste Befragung ergeben, dass die Konzeption vier Monate nach

der Einführung als durchaus effektiv angesehen wurde, allerdings bleibt die zeitliche Strukturierung der drei Phasen sowohl aus Schüler- als auch aus Lehrersicht noch diskutierbar; vor allem die Umsetzung der Ich-Phase enthält noch Diskussionsbedarf. Insgesamt werden alle drei Seiten entlastet, auch wenn teilweise noch häusliche Arbeiten anfallen.

Im Sommer 2013 fand nun eine zweite Befragung statt, die sich an alle Neuntklässler richtete. Die zentrale Frage war auch in diesem Durchgang die Akzeptanz der ELZ, nunmehr allerdings im Schulzweigvergleich; es sollte untersucht werden, ob sich Unterschiede im Umgang mit der ELZ bei den Haupt- und Realschülern sowie den Gymnasiasten zeigen. Die Ergebnisse lagen allerdings bei der Fertigstellung des Aufsatzes noch nicht vor.

Die dritte und letzte Datenerhebung wird im Dezember 2013 auf gleiche Art und Weise wie die beiden vorhergehenden stattfinden. Im letzten Durchgang werden erneut die (bereits im Dezember 2012 befragten) Fünft- und Siebtklässler befragt, die dann allerdings die Klassen sechs und acht besuchen. Wie in der ersten Untersuchung werden zudem erneut die entsprechenden Eltern und Lehrer mit in die Befragung einbezogen werden. Diese Studie soll eruieren, ob und wenn ja, inwiefern die entsprechenden Schüler, Eltern und Lehrer im Verlauf der zweijährigen Pilotphase ihre Einstellung geändert haben und ob die Akzeptanz gegenüber der ELZ sich stabilisiert oder verändert hat.

Weiterentwicklung und Ausblick

Die Ergebnisse dieser drei Untersuchungen werden auch dazu beitragen, eine Entscheidung über den Fortbestand der Innovationen zu finden.

Eine Neuerung ist bereits durchgeführt worden: So wurde die ELZ von bisher 45 Minuten auf 40 Minuten zugunsten der darauf folgenden Pause gekürzt, weil für viele Schüler unmittelbar im Anschluss weitere Unterrichtsstunden mit Raumwechsel anstanden, was sich organisatorisch als stressig und hektisch erwies und damit kontraproduktiv zur Intention der ELZ steht (s. o.).

Die GSS arbeitet zurzeit intensiv an einer konzeptuellen Weiterentwicklung und Verfeinerung des Konzepts, um auch den Kritikern gerecht werden zu können. Diese Aufgabe hat die ELZ-Arbeitsgruppe übernommen, die mit Beginn der Planung gegründet wurde und regelmäßig in einem regen Austausch mit dem Lehrerkollegium steht. Alles befindet sich also derzeit immer noch im Entwicklungsprozess. Wie es mit der ELZ und der 80-minütigen Rhythmisierung weiter geht, wird erst im Sommer 2014 feststehen, wenn über die Beibehaltung oder Abschaffung abgestimmt wird.

Literatur

BIERMANN, Christine/FINK, Michael/HÄNZE, Martin u.a. (Hrsg.): Individuell lernen – kooperativ arbeiten (Friedrich Jahresheft XXVI) Seelze 2008

BÖNSCH, Manfred: Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen. Braunschweig 2006

BRÜNING, Ludger /SAUM, Tobias: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Band 1: Strategien zur Schüleraktivierung. (Mit einem Vorwort von Kathy und Norm Green). 4. Aufl., Essen 2008

GÖTZ, Thomas/NETT, Ulrike E.: Selbstreguliertes Lernen. in: Dies. (Hrsg.): Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen. Paderborn 2011, S. 143-183

GOLDENSTEIN, Sarah/HESSE, Anna Lena/KNOOP, Julia/OLDING, Britta: Ergebnisse der Elternbefragung zur ELZ an der Gesamtschule Schinkel im Rahmen des Seminars: Schulische Praxis erforschen und entwickeln unter der Leitung von apl. Prof. Dr. Monika Fiegert. Power-Point-Präsentation (Wintersemester 2012/13)

GREEN, Norm/GREEN, Kathy: Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Seelze-Velber 2005

GREWE, Hildegard/MACKE-DROIT, Barbara: Die Eigenverantwortliche Lernzeit (ELZ): Differenzierung, Individualisierung und Förderung im Unterrichtsprozess – Veränderte Rhythmisierung als Wundermittel für einen besseren Schulalltag? Vortrag gehalten am 22.4.2013 im Rahmen der Ringvorlesung „Innovationen an und für Schulen in der Region“ Universität Osnabrück. Institut für Erziehungswissenschaft. Sommersemester 2013

INTERVIEW mit Frau Grewe und Frau Macke-Droit vom 18. September 2013

KLIPPERT, Heinz: Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht. Weinheim 2007

MEYER, Hilbert: Was ist guter Unterricht? Berlin 2013 (9. Aufl.)

MLODOCH, Peter: Minister begrenzt Hausaufgaben. In: Weser Kurier, 1. September 2012

NANNEMANN, Sarah/SCHNEPPER, Laura/MIKULLA, Maren/DIETZMANN, Daniela: Abschlussbericht: Ergebnisse der Schülerbefragung zur ELZ an der Gesamtschule Schinkel im Rahmen des Seminars: Schulische Praxis erforschen und entwickeln unter der Leitung von apl. Prof. Dr. Monika Fiegert (Wintersemester 2012/13)

ROTTMANN, Susanne/SAHIN, Sema/VOLK, Christina/BENNINGHOFF, Elisa: Abschlussbericht: Ergebnisse der Lehrerbefragung zur ELZ an der Gesamtschule Schinkel im Rahmen des Seminars: Schulische Praxis erforschen und entwickeln unter der Leitung von apl. Prof. Dr. Monika Fiegert (Wintersemester 2012/13)

RUNDERLASS: Hausaufgaben an allen allgemein bildenden Schulen: RdErl. d. MK v. 22. 3. 2012 – 33-82100,SVB1, 5/2012, S. 266

Internetquellen

BEER, Rudolf: Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen nach Heinz Klippert – Praxistools zum Methoden- und Kommunikationstraining, Methodenüberblick zum handlungsorientierten Unterricht – Implementierungsstrategien. S. 3, abrufbar unter http://homepage.univie.ac.at/rudolf.beer/Eigenverantwortliches_Arbeiten_und_Lernen_nach_Heinz_Klippert_2008.pdf [18.02.14]

KIRST, Karl: Think – Pair – Share, abrufbar unter http://wiki.zum.de/Think_-_Pair_-_Share (2013) [19.02.14]

<http://www.gesamtschule-schinkel.de/start-1/gss-kompakt/> [19.02.14]

Marlit Jakob

**Positive Erziehung – eine Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule
Die Integrierte Gesamtschule Melle**

Wir gemeinsam! So lautet das Motto der Integrierten Gesamtschule (im Folgenden IGS) Melle, in dem die besondere Zusammenarbeit und der intensive Zusammenhalt von Schülern¹, Lehrern und Eltern zum Ausdruck gebracht werden soll. „*Wir gemeinsam*“ ist ein wichtiger Bestandteil im Leitbild dieser noch sehr jungen Schule: Erst im Februar 2011 war eine Planungsgruppe, bestehend aus neun Lehrern sowie Vertretern des Kreisschülerrats, des Kreiselterrats und des Schulträgers für die Gründung der IGS offiziell ins Leben gerufen worden, die dafür gesorgt hat, dass bereits im August 2011 erstmals für 150 Schüler (fünf 5. Klassen) die Schultore geöffnet werden konnten. Die sehr schnelle und erfolgreiche Umsetzung aller notwendigen Bedingungen ist der Tatsache geschuldet, dass es der Planungsgruppe gelungen war, in gemeinsamer Organisation und Kooperation mit einer Elterninitiative, dem Schulträger (Landkreis Osnabrück), der Ratsschule in Melle (die hier im Gebäude der IGS zunächst noch räumlich untergebracht ist) sowie zahlreicher außerschulischer Partner ein tragbares Konzept zu entwickeln. Mittlerweile (Sommer 2013) besuchen 442 Schüler die IGS Melle in den Klassen 5 bis 7. Sie werden von insgesamt 32 Haupt-, Real- und Gymnasiallehrern unterrichtet². Leider verfügt die Schule zurzeit noch nicht über zusätzliche Mitarbeiter, z.B. Schulsozialarbeiter etc.; den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf stehen insgesamt sechs Förderschullehrer mit jeweils geringer Stundenzahl zur Verfügung.

Bereits in den ersten Ideen zur Schulplanung war der Wunsch berücksichtigt worden, in *gemeinsamer* Arbeit eine Schule zu errichten, deren Ziel es sein sollte, *allen* Schülern durch vielfältige Methoden und Hilfestellungen den Weg in das Leben zu erleichtern. Umgesetzt wird dieses Ziel seit dem ersten Tag durch das Konzept der so genannten „*Positive(n) Erziehung*“ (z.B. Sanders/Markie-Dadds u.a. 2009; Ralph/Sanders 2006) und die Idee, allen Kindern einen Zugang zu „*ganzheitliche(r) Bildung*“ (z.B. Zimmer 2012) zu verschaffen. So soll das ‚Lernen mit allen Sinnen‘ gestärkt und der gesamte Entwicklungsprozess der Schüler angeregt werden, um ihre geistigen, kulturellen sowie lebenspraktischen Fähigkeiten zu fördern (vgl. Fatzer 1998, S. 21ff.). Grundlegende Voraussetzung dafür ist – so kann dem Schulprogramm entnommen werden – das positive Verhältnis zwischen den drei (!) beteiligten ‚Akteuren‘: den Lehrkräften, den Schülern und (!) den Eltern, wodurch eine angenehme, lernfördernde Atmosphäre geschaffen werden soll. Ein positives Lernklima, so die Idee, bedinge einen respektvollen Umgang aller miteinander, der auf Augenhöhe und zum Wohle eines jeden Beteiligten erfolgen müsse³.

Insgesamt folgt das Schulprogramm der IGS Melle der grundlegenden Idee, dass Kinder auf dem Weg in das Erwachsenenleben Orientierung benötigen: Deshalb, so die Fest-

¹ Im Folgenden wird der besseren Lesbarkeit halber stets das generische Maskulinum verwandt.

² Vgl. www.igsmelle.de

³ <http://www.igsmelle.de/index.php/schule/geschichte>

schreibung im Schulprogramm, solle die Schule die Lernenden in die Lage versetzen, ihr Lernen und ihr Leben erfolgreich gestalten zu können. Schulisches Lernen solle sie von der Abhängigkeit in die Unabhängigkeit führen. Dazu müssten sie stets wissen, wo sie stehen, wo sie hin wollen und was sie dafür benötigen. Umgesetzt werden diese Ziele durch die besondere Schulform der Integrierten Gesamtschule (IGS), in der in den Klassen 5 und 6 schulformübergreifend alle Schüler gemeinsam unterrichtet werden. Die IGS Melle hat beantragt und genehmigt bekommen, auf die äußere Fachleistungsdifferenzierung zunächst bis einschließlich Jahrgang 8 zu verzichten. Üblicherweise werden ab Klasse 7 in einzelnen Fächern nach Anforderungen differenzierende Kurse gebildet. Statt Zensurenzeugnissen erhalten die Schüler hier bis zur 8. Klasse ausführliche Lernstandsbeschreibungen (so genannte Lernentwicklungsberichte). In diesen differenzierten Zeugnissen wird den Eltern mitgeteilt, welche Anforderungen ihr Kind erfüllt und welche Kompetenzen ihr Kind erworben hat. Auch für das Arbeits- und Sozialverhalten erhalten die Eltern – ausgewiesen für jedes Fach – eine ausführliche Beschreibung. Die Beurteilung der Leistungen des Kindes wird damit wesentlich transparenter, weil die Leistungen nicht nur in einer Zensur pro Fach zusammengefasst werden. Der Lernentwicklungsbericht beginnt mit einem individuellen Brief der Klassenlehrkräfte an das Kind, in dem seine wesentlichen Leistungen und Verhaltensweisen beschrieben werden. Das Kind erarbeitet daraufhin gemeinsam mit den Eltern und den Klassenlehrkräften eine Zielvereinbarung und formuliert Ziele für das nachfolgende Halbjahr.⁴

Eine weitere Besonderheit der IGS Melle sind die Profilklassen. Bei der Anmeldung an die weiterführende Schule haben die Schüler die Möglichkeit, unter mittlerweile fünf Profilen zu wählen: Es gibt eine Kulturklasse (Zielsetzung: „*Weiterentwicklung und Förderung der Kreativität über Fächergrenzen hinaus durch Aktivierung aller Sinne*“), eine Sportklasse (Zielsetzung: „*mehr Sportunterricht; neue Sportarten kennen lernen; Teilnahme an Sport-AGs am Nachmittag; fächerübergreifendes Unterrichten; einfache Sportgeräte erfinden und bauen*“), eine bilinguale Profilklassen (Zielsetzung: „*ab Klasse 6 bzw. 7 (soll) die Bilingualität in erster Linie auf die Gesellschaftswissenschaften (und ggf. die Naturwissenschaften) ausgeweitet werden*“), eine Profilklassen Technik (Zielsetzung: „*Funktionsweisen von Werkzeugen und Maschinen erlernen, ... praxisbezogenes Arbeiten (Produkte planen, herstellen und Material verarbeiten; technische Experimente planen, durchführen, auswerten und dokumentieren; Beobachten, Forschen und Handeln (Bau von Modellen*“)) und eine Musikklasse (Bläser) (Zielsetzung: Die Kinder erlernen ein Instrument, „*den Kindern wird über den Zeitraum von zwei Jahren ein Instrument zur Verfügung gestellt*“).⁵

⁴ Vgl. www.igsmelle.de

⁵ Ausf. <http://www.igsmelle.de/index.php/schule/profilklassen>

Selbstverständnis der IGS: Lernen muss für die Schüler erfolgreich und sinnstiftend sein

Bereits in der Planungsphase wurden für die IGS Melle zwei wichtige Leitfragen formuliert, deren Beantwortung die Grundlage für die Abfassung des Schulprogramms liefern sollte. Die Planungsgruppe suchte eine Antwort darauf, wie schulisches Lernen von den Schülern als „*erfolgreich und sinnstiftend*“ wahrgenommen werden könne und welche Aspekte des schulischen Lernens ein jeder Schüler aus der Schule ins künftige Leben mitnehmen solle. Die Antworten flossen entsprechend als Postulate in das Schulprogramm ein: Die Schüler sollten an der IGS befähigt werden, ein fundiertes Wissen, spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie gewisse Haltungen und Einstellungen zu erwerben. Dafür bedarf es aber einiger Voraussetzungen: „*Lernen*“, so ist den Leitfragen für das Schulprogramm zu entnehmen, „*ist wesentlich mehr, als die Reaktion auf Lehren. Lernen muss im Wesentlichen drei psychische Grundbedürfnisse abdecken, damit der Schüler leistungsfähig und ausgeglichen ist und seine Potentiale entfalten kann.*“⁶ Dieses Prinzip verfolgt die IGS Melle, indem sie die menschlichen Grundbedürfnisse „*Selbstbestimmung*“, „*Kompetenzentwicklung*“ und „*Zugehörigkeit*“ (Lernen ist bzw. geht nur mit Beziehung; vgl. Kuhl u.a. (Hrsg.) 2011) in den Schulalltag integriert: Die Schüler erlernen mit Unterstützung ihrer Lehrer selbst bestimmt zu handeln, was sie dazu befähigt, eigenständig zu arbeiten. Diese Selbstbestimmung wird dadurch erreicht, dass die Schüler ihren Lernprozess selbst mitbestimmen dürfen. Die damit einhergehende Selbstsicherheit werde das weitere Lernen vereinfachen, so die Verfasser des Schulprogramms.

Zusätzlich unterstützt die IGS Melle ihre Schüler, indem sie die individuellen Kompetenzen durch spezielle Unterrichtsangebote – etwa in den Profilklassen – und weiteren speziellen Unterrichtsformen fördert; letztere sind vorwiegend offen gehalten. Zu den offenen Unterrichtsformen gehören z.B. die Freiarbeit, die Projektarbeit, das Stationenlernen, die Wochenplanarbeit sowie die freie Lernzeit, die fest in den Unterrichtsablauf integriert sind⁷. Der Ausbildung der Personal-, Sozial-, Methoden-, Fach- oder Sachkompetenz wird dabei ein zentraler Stellenwert zugesprochen – besonders in Hinblick auf die Entwicklung eines jeden Schülers zu einem selbstbewussten Individuum. Das Verständnis von schulischem Lernen in der IGS Melle – verbunden mit dem Ziel, dieses den Schülern auch vermitteln zu können – bedarf einer besonders sorgfältigen Planung, wenn die oben beschriebenen Kompetenzen erreicht werden sollen.

„Positive Erziehung“ als Leitidee und pädagogisches Konzept für eine konstruktive Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule an der IGS Melle

Spätestens seit die Ergebnisse der OECD-Studie PISA (Baumert u.a. 2001) vorliegen, wurde der Ablauf des Schulalltags in Deutschland grundsätzlich in Frage gestellt. Die Ergebnisse der PISA-Studie hatten gezeigt, dass das deutsche Bildungssystem Mängel aufweist – und das nicht zu knapp (vgl. Burow 2011, S. 23f.). Nach Bekanntgabe der nicht

⁶ Vgl. www.igsmelle.de/inmdex.php/lernen

⁷ <http://www.igsmelle.de/index.php/lernen/kompetenz>

zufrieden stellenden Ergebnisse über die von deutschen Schülern erbrachten Leistungen im internationalen Vergleich (Deutschland erreichte bei insgesamt 41 teilnehmenden Ländern gerade noch einen durchschnittlichen Platz 21 im Mittelfeld) wurden die Verantwortlichen rasch ausgemacht: Es seien die Lehrer, die nicht mehr gewohnt autoritär, sondern zunehmend unsicher gegenüber ihren Schülern aufträten, was wiederum die Lehrerschaft dazu veranlasste, den ‚Schwarzen Peter‘ auf die andere Seite zu schieben: Viele störende Schüler seien nicht mehr zu unterrichten, zahlreiche Unterrichtssituationen ließen einen geregelten Unterrichtsablauf nicht zu. Doch was ist in den letzten Jahren tatsächlich geschehen?

Fakt ist, dass die Schüler spätestens seit dem PISA-Schock einer konkurrenzbetriebenen, globalisierten Wissensgesellschaft ausgesetzt sind (vgl. ebenda, S. 26). Der Filmemacher Erwin Wagenhofer stellt in seinem Film „Das Alphabet“ sogar die These auf: „*Unsere Bildungssysteme züchten uniforme Leistungsträger heran*“ (NOZ vom 29.10.2013, S. 23). Das ständige untereinander Messen und Kontrollieren ist Bestandteil des Schulalltags geworden (vgl. Burow 2011, S. 27). Dies betrifft so gut wie alle Schüler und schränkt sie in der Nutzung ihrer je individuellen persönlichen Kompetenzen, über die ein jeder Schüler verfügt, ein. So genannte Vergleichsarbeiten bieten zwar die Möglichkeit, den Stand der Schüler in den Hauptfächern Mathematik, Englisch und Deutsch zu überprüfen und diesen bundesweit zu vergleichen. Allerdings fallen viele andere Fächer bei dieser ‚Kontrolle‘ durch das Raster, wodurch eine Schieflage im Abbild der tatsächlich vorhandenen Kompetenzen der Schüler entsteht. Zudem lernen die Schüler schon früh, dass es wichtig ist, in kürzester Zeit herausragende Leistungen zu bringen, egal wie. Das Hetzen durch die Schulzeit wird durch das Abitur nach zwölf Jahren noch gefördert. Eine Folge, die sich aus den hohen Leistungsanforderungen ergibt, die gleichermaßen von Schule und Elternhaus an die Schüler herangetragen werden, sind zum einen das „Bulimielernen“⁸ und zum anderen die Prüfungsangst. Viele Schüler verlieren durch diese Form schulischen Lernens die Lernfreude, zu schnelle, Konkurrenz fördernde Prozesse schaden dem Lernglück, das, folgt man Burow, mittlerweile gänzlich aus der Schule verschwunden sei (vgl. ebenda, S. 34). Die Folge ist, dass einige Schüler diesem Druck nicht standhalten können und aufgeben, was schlimmstenfalls im Schulabsentismus gipfeln kann.

Veränderte und zum Teil schwierige Familienverhältnisse erschweren mittlerweile *allen* Beteiligten den schulischen Alltag: Traditionelle Familienstrukturen, bestehend aus Vater, Mutter und zwei Kindern sind kein Normalfall mehr, an ihre Stelle treten vielfach alleinerziehende Elternteile, Patchworkfamilien oder noch andere Familienzusammensetzungen. Diese neuen Konstellationen *allein* stellen noch kein schulisches Problem dar; trotzdem sehen sich in diesem ‚anderen‘ Familienkontext einige Kinder mit Herausforderungen konfrontiert, die ihnen ihren Weg des Erwachsenwerdens erschweren (vgl. Fuhrer 2007, S. 67). So werden vielfach die neuen Familienkonstellationen begleitet von anderen ‚Störfak-

⁸ Unter Bulimielernen versteht man das schnelle Lernen eines Unterrichtsstoffes, um diesen in der Klausur „auszuspuken“ und kurze Zeit später wieder vergessen zu haben.

toren', wie z.B. finanziellen Problemen, elterlichen Konflikten (Trennung und Scheidung) oder einer fehlenden häuslichen Präsenz beider Elternteile durch die Berufstätigkeit (vgl. ebenda). Diese Faktoren können (!) sich negativ auf den Schulalltag eines Kindes auswirken, sofern es sich durch diese belastet fühlt. Das Versäumnis vieler Eltern, ihren Kindern Strukturen an die Hand zu geben und/oder vorzuleben (geregelter Tagesablauf mit festen Aufsteh- und Zubettgehzeiten), ihnen klare Grenzen zu setzen und Regeln an die Hand zu geben, um den Lebens- und Schulalltag bewältigen zu können, erschwert die Situation des Zusammenlebens zusätzlich. Dabei können durch die (wie auch immer strukturierte) Familie vermittelte – so banale – Verhaltensregeln wie „zuhören“, „aufpassen“ und „mitarbeiten“ schon dazu beitragen, dass die Kinder lernen, im Leben und damit auch in der Schule klar zu kommen (vgl. Winterhoff 2009, S. 55).

Auffällig ist, dass in verschiedenen Familien die unterschiedlichsten Erziehungsvorstellungen und -stile wahrgenommen werden können. Erziehung scheint ein schwieriges Geschäft geworden zu sein, was in der Unsicherheit vieler Eltern sichtbar wird – sie wissen schlicht nicht, wie denn nun eine ‚gute Erziehung‘ auszusehen hat; die Angst, in der Erziehung etwas falsch zu machen, scheint groß (vgl. Fuhrer 2007, S. 25). Fuhrer vermutet in dieser Unsicherheit einen Grund dafür, dass gegenwärtig an den Schulen der Kontakt zwischen Eltern und Lehrern schlecht ist. Neben der Angst, vor den Lehrern als schlechte Erzieher dazustehen, meiden Eltern vielfach auch deshalb den Kontakt zu den Lehrern ihrer Kinder, weil sie selber schlechte Erfahrungen in der Schule/mit Lehrern gemacht haben. Elternhaus und Schule (Erzieher und Lehrer), so sein Fazit, verfolgten zudem häufig zwei unterschiedliche Erziehungsprinzipien/-stile und zögen nicht an einem Strang (vgl. ebenda, S. 21).

Hier nun setzt das Konzept der IGS Melle an: Unter Berücksichtigung der oben angeführten Probleme wurde bereits in der Planungsgruppe das Konzept der *Positiven Erziehung* entwickelt, das ein positives Verhalten der Schüler durch die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule verstärken soll.⁹

Die IGS Melle bietet allen Erziehungsberechtigten so genannte Elternkurse auf freiwilliger (!) Basis an, die bereits vor der Aufnahme des Kindes an der Schule besucht werden sollten und die Schulzeit begleitend weitergeführt werden. Diese Kurse, die in fünf Einheiten (über insgesamt zehn Zeitstunden) stattfinden und deren grundlegendes Konzept von der Friedel & Gisela Bohnenkamp-Stiftung gefördert und finanziell unterstützt wird, sollen die Eltern nicht belehren oder ihnen suggerieren, sie seien schlechte Eltern/Erzieher; vielmehr zielt dieses Angebot darauf ab, die Eltern in ihrer Rolle zu stärken und das gemeinsame Arbeiten mit den Lehrern am Erziehungsauftrag zu erleichtern. Beide Parteien sollen im Team ihre Erziehungskompetenzen ausbauen und gleichberechtigt als Partner im Erziehungsprozess des Kindes agieren, so die Zielsetzung (vgl. ebenda). Ausgehend von der Tatsache, dass ein gesundes Selbstbewusstsein und eine positive Bindung zwischen Eltern(teil) und Kind eine grundlegende Voraussetzung für die Lernmotivation

⁹ Vgl. www.igsmelle.de

und Lernfreude sind und dass eine gelingende Kooperation zwischen Elternhaus und Schule positiven Einfluss auf die Schulkarriere des Kindes hat (vgl. Fuhrer 2007, S. 261ff.), besteht ein weiteres Ziel der Elternkurse darin, in gemeinsamen Eltern-Lehrer-Gesprächen über auftauchende schulische und familiäre Schwierigkeiten und Probleme zu diskutieren und gemeinsam zu überlegen, wie die Eltern angemessen auf das Verhalten ihrer Kinder reagieren können. Eltern lernen hier z.B. eine Kommunikation mit dem Kind, ohne es zu diffamieren, oder Kommunikationsstrukturen, die helfen, Verhaltensprobleme des Kindes aufzulösen und das Selbstvertrauen ihrer Kinder zu stärken. Durch die Vermittlung des Konzepts der „positiven Erziehung“ lernen die Erziehungsberechtigten darüber hinaus, wie sie ihren Kindern mit Achtung und Respekt begegnen und wie sie z.B. auf störungsorientierte Reaktionen (Schimpfen, Schreien) verzichten können und statt dessen mit ihren Kindern so umgehen, dass das gewünschte Verhalten des Kindes hervorgehoben wird (vgl. ebenda). Diese Bestandteile der „positiven Erziehung“ finden gleichzeitig und parallel in der Schule und im Elternhaus Anwendung, Lehrer und Eltern ziehen auf diese Weise gemeinsam ‚an einem Strang‘.¹⁰

Theoretische Grundelemente der Positiven Erziehung

Glück ist der Grundstein allen Erfolgs. Kinder, die glücklich sind, haben die besten Voraussetzungen für eine positive Entwicklung und Erfolg im Leben (vgl. Burow 2011, S. 138ff.). Glück ist jedoch in der Erziehung nicht durch Geld oder materielle Güter abrufbar, sondern durch die Erfüllung wesentlicher menschlicher Grundbedürfnisse. So wollen Kinder umsorgt sein und wünschen sich Geborgenheit (vgl. Fuhrer 2007, S. 105f.). Durch das Bekunden von Interesse seitens der Eltern wird das Kind in seinen Handlungen bestärkt, durch Trost und Zuwendung erhält es Kraft, aus Misserfolgen zu lernen und seinen Weg weiter zu verfolgen. Eine wichtige Voraussetzung für die Lernmotivation ist also „Zuwendung“, die jedes Kind von seinen Eltern (und von der Schule) erfahren sollte. Der zweite wesentliche Faktor, das „Gefühl der Geborgenheit“, wirkt sich auf das Erkundungs-, Sozial- und Lernverhalten aus und somit auf die gesamte Entwicklung des Kindes, allerdings nur dann, wenn dieses beständig in einer „liebvollen Beziehung“ zu vertrauten Personen aufrecht erhalten werden kann (vgl. ebenda, S. 108). So konnte Eggers den Nachweis erbringen, dass ein Kind durch unbeständige Interaktionen zwischen sich und den Eltern keine sichere Bindung erfahren kann. Es kann sich nicht auf seine Eltern verlassen, ist verunsichert, was im Laufe seines Lebens zu aggressiven sowie sozial inkompetenten Verhaltensmustern führen kann: Die mangelnde oder sogar fehlende Bindung zwischen Eltern und Kindern beeinflusst zudem maßgeblich deren Bildungsprozess (vgl. Eggers 2011, S. 115).

Den Einfluss, den die familiäre Beziehung auf die Erziehung nimmt, ist somit sehr groß: *„Aus unserer Sicht würde man heute den Begriff ‚Erziehung‘ durch den Begriff ‚Beziehung‘ ersetzen oder diese Begriffe zumindest gleichwertig sehen. Das eine ist nicht ohne das andere möglich. Eine Pädagogik, die nicht von vornherein auf einer guten, vertrau-*

¹⁰ Vgl. www.igsmelle.de

ensvollen, gefühlsmäßigen Beziehung zum Kind beruht, ist wirkungslos oder gar schädlich.“ (ebenda, S. 109). In diesem Kontext spricht zum Beispiel der Osnabrücker Psychologe Julius Kuhl davon, dass Beziehung eine unbedingte Voraussetzung für das Gelingen von Bildungsprozessen sei (vgl. Kuhl u.a. (Hrsg.) 2011).

Dabei spielt auch die Kommunikation in der Familie eine wesentliche Rolle. Um das Innere eines Kindes (also das, was es wirklich fühlt) genau deuten zu können, bedarf es einer speziellen Hinwendung zum Kind: Häufig werden die vom Kind nur angedeuteten Sorgen und Probleme von den Eltern (oder Lehrern) missverstanden. Auf lange Sicht gesehen kann die Beziehung durch solche Missverständnisse massiv Schaden nehmen, vor allem dann, wenn Gespräche in die falsche Richtung führen oder gar nicht mehr stattfinden. Mit Hilfe des sogenannten aktiven Zuhörens kann die Kommunikation jedoch entscheidend verbessert werden, da es dem Kind die Möglichkeit einräumt, sich zu öffnen. Aktives Zuhören ist sozusagen eine Aufforderung zum Sprechen. Konkret geht das Elternteil im Gespräch auf das Kind ein, ohne es zugleich in eine bestimmte Richtung zu drängen (vgl. Gordon 1986, S. 57). Aktives Zuhören aber gelingt nur dann, wenn die folgenden sechs Voraussetzungen erfüllt sind: Die Eltern

- nehmen sich Zeit und bringen die Bereitschaft mit, zuhören zu wollen,
- wollen wirklich behilflich sein,
- sind dazu imstande, Empfindungen anzunehmen,
- haben tiefes Zutrauen in die Fähigkeit des Kindes,
- haben keine Angst vor Empfindungen des Kindes, da sich diese immer wieder ändern,
- nehmen das Kind als ein eigenständiges Individuum wahr (vgl. ebenda, S. 65).

Die Realität sieht allerdings häufig anders aus: So ist es häufig so, dass Eltern und Lehrer *zu* ihren Kindern sprechen und nicht *mit* ihnen. Darin steckt aber eine Forderung nach Gehorsam; das Kind wird gedrängt, den elterlichen Vorgaben Folge zu leisten. Das *miteinander* Reden bietet dagegen die Möglichkeit, gemeinsam nach Lösungen für ein Problem zu suchen (vgl. Dreikurs/Soltz 1990, S. 298).

Lob und Ermutigung sind weitere entscheidende Faktoren der Positiven Erziehung. Lob sollte als positiver Verstärker im Anschluss an erwartete Reaktionen oder auch nach (kleinen) Fortschritten des Kindes ausgesprochen werden, beides wirkt sich motivierend auf die nächsten Arbeitsschritte und die Leistung des Kindes aus (vgl. Döpfner/Schürmann/Lehmkuhl 1999, S. 142).

Das Aufstellen von Regeln und das Setzen von klaren Grenzen schließlich ist ebenfalls wichtiger Bestandteil elterlicher Erziehung: Grenzsetzungen geben nicht nur Erwachsenen, sondern vor allem Kindern Orientierung, Halt und Schutz. Zu viel Freiheit kann zu Angst und Überforderung führen (vgl. Fuhrer 2007, S. 144). Wichtige Voraussetzung ist allerdings, dass sich die Erziehungsberechtigten im Vorfeld einig sind, welche Regeln aufgestellt werden und warum man sich für diese entschieden hat (vgl. Döpf-

ner/Schürmann/Lehmkuhl 1999, S. 130ff.). Werden die vereinbarten Regeln nicht eingehalten, müssen logische Konsequenzen folgen, damit dem Kind die Wichtigkeit vor Augen geführt wird. Ein inkonsequentes Verhalten seitens der Eltern kann das problematische Verhalten des Kindes verstärken.

Umsetzung und Chancen des Konzepts

An der IGS Melle wurden viele Schritte in die Wege geleitet, um das Konzept der Positiven Erziehung umsetzen zu können: Positive Erziehung und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern kann aber nur dann gelingen, wenn fundamentale Rahmenbedingungen geschaffen und eingehalten werden (ausführlich vgl. Sacher 2013): Oberstes Ziel ist die Förderung individueller Fertigkeiten *aller* Schüler. Damit vereinen sich inklusive Gesichtspunkte mit denen der Positiven Pädagogik (vgl. Burow 2011, S. 139). Die IGS Melle, die sich selbst als *eine Schule für alle Kinder* beschreibt, praktiziert den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Handicap, und allen Schülern soll ein Schulabschluss ermöglicht werden.¹¹ Neben dem Ganztagsunterricht, der ausreichend Zeit für die Förderung persönlicher Stärken schafft, unterstützt auch das so genannte Tischgruppenmodell dieses Ziel: Alle dreieckigen (!) Tische sind mit Rollen versehen, die die Zusammenarbeit durch schnelles Um- bzw. Zusammenschieben erleichtern. Die Klassenräume sind zu Lernwerkstätten geworden. In den Tischgruppen (bestehend aus ca. sechs Schülern), die bereits zu Schuljahresbeginn festgelegt und im Laufe der Schulzeit (ggf. in Hinblick auf die Fähigkeiten oder das Geschlecht der einzelnen Schüler) umstrukturiert werden, können Lernarrangements und Gruppenarbeiten ausgeführt werden: Hier unterstützen sich die Schüler gegenseitig und lernen selbstständig ohne direkte Einflussnahme des Lehrers (Lehrer als Lernbegleiter) (vgl. ebenda). Der Unterricht findet in einer lernfördernden sowie lernfreundlichen Atmosphäre statt.

Wichtige Basis für die lernfreundliche Atmosphäre ist ein Lernen ohne Noten, da es den Druck und den Konkurrenzgedanken aus dem Unterricht nimmt. Lernen erfolgt am effektivsten durch innere Motivation, nicht durch Angst vor dem Versagen. Deshalb stellen die sogenannten Lernentwicklungsberichte (LEBs)¹² in den Klassen 5 bis 8 in den Augen der IGS eine echte Alternative zu herkömmlichen Zeugnissen dar. Die LEBs enthalten Informationen über den gesamten Entwicklungsstand der Schüler, eine Kurzbeschreibung des Unterrichtsthemas sowie Hinweise zum Arbeitsverhalten.¹³ Die IGS Melle befindet sich noch im Aufbau. Vielleicht liegt es daran, dass das junge Team noch einen sehr großen Elan hat, die Entwicklung seiner Schule weiter voranzutreiben. Alle Beteiligten sind bestrebt, grundlegende Schwerpunkte stetig auszubauen, weiterzuentwickeln und zu verbessern. Die Schule selber bezeichnet sich als eine „*sich entwickelnde Institution*“ (vgl. ebenda). Wichtige Entscheidungen und besonders die Umsetzung in die Praxis müssen deshalb regelmäßig überprüft werden: Die Schule hinterfragt ihr Programm und überprüft die Qualität regelmäßig; hierfür nutzt sie alle Möglichkeiten der Evaluation: So werden z.B. re-

¹¹ Vgl. www.igsmelle.de

¹² Vgl. hierzu ausführlich den Aufsatz von Buck/Wedekind/Heuer in vorliegendem Band.

¹³ Vgl. www.igsmelle.de

gelmäßig Elternbefragungen durchgeführt; die Kooperation mit dem Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe), einem An-Institut der Universität Osnabrück, ermöglicht die professionelle Auswertung der Evaluationsergebnisse.

Zwar liegen diese beim Reaktionsschluss¹⁴ noch nicht vor; aus den Umfragen unter den Eltern kann allerdings schon jetzt abgeleitet werden, dass diese sehr zufrieden mit den Konzepten sind (vgl. Brüggemann 2013). Trotzdem ist es der Schule noch nicht gelungen, alle Elternteile vom Konzept soweit zu überzeugen, dass alle an den Elternkursen teilnehmen. Deshalb gibt es starke Bestrebungen, alle in die schulische Erziehungsarbeit mit einzubeziehen. Die Lehrer an der IGS sind weiterhin optimistisch: Man hofft darauf, dass sich die Situation in den kommenden Jahren noch weiter verändert, damit das Motto der Schule *Wir gemeinsam* mit allen an der Schule Beteiligten noch intensiver gelebt und umgesetzt werden kann. Schließlich stellt es eine Alternative zum herkömmlichen Schulalltag dar und zeigt allen Beteiligten neue Perspektiven auf.

Literatur

BAUMERT, Jürgen u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001

BRÜGGEMANN, Marlies: Positive Erziehung – eine Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Vortrag gehalten am 6.5.2013 im Rahmen der Ringvorlesung: Innovationen an und für Schulen in der Region. Universität Osnabrück. Institut für Erziehungswissenschaft Sommersemester 2013

BUROW, Olaf-Axel: Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lebensfreude und Schulglück. Weinheim 2011

DÖPFNER, Manfred/SCHÜRMAN, Stephanie/LEHMKUHL, Gerd: Wackelpeter und Trotzkopf. Hilfen bei hyperkinetischem und oppositionellem Verhalten. Weinheim 1999

DREIKURS, Rudolf/SOLTZ, Vicki: Kinder fordern uns heraus. Wie erziehen wir zeitgemäß? Stuttgart 1990

EGGERS, Christian: Beziehungsfähigkeit als Voraussetzung für Friedensfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. In: GEBAUER, Karl/HÜTHER, Gerald (Hrsg.): Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung. Ostfildern 2011, S. 107-123

FATZER, Gerhard: Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik Schul- und Organisationsentwicklung. Paderborn 1998

FUHRER, Urs: Erziehungskompetenz. Was Eltern und Familien stark macht. Bern 2007

¹⁴ Eine Rücksprache mit den Verantwortlichen im nifbe hat ergeben, dass die Ergebnisse der Evaluation im Frühjahr 2014 veröffentlicht werden sollen.

GORDON, Thomas: Familienkonferenz: die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind. Hamburg 1986

RALPH, Alan/SANDERS, Matthew A.: Positive Erziehung für Eltern von Teenagern. Münster 2006

REIMERS, Anne: „Wir brauchen keine Musterschüler“. Erwin Wagenhofer stellte vor ausverkauftem Saal seine Doku „Alphabet“ vor. In: Neue Osnabrücker Zeitung vom 29.10.2013, S. 23

SACHER, Werner: Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten. Bad Heilbrunn 2013

SANDERS, Matthew/MARCKIE-DADDS, Carol/TURNER, Karen/COX, Lindsay: Positive Erziehung für Eltern von Kindern bis 12 Jahre. Münster 2009

KUHL, Julius u.a. (Hrsg.): Bildung braucht Beziehung: Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten. Freiburg 2011

WINTERHOFF, Michael: Warum unsere Kinder Tyrannen werden oder: Die Abschaffung der Kindheit. Gütersloh 2009

ZIMMER, Renate: Handbuch der Sinneswahrnehmung: Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung. Freiburg i.Br. 2012

Internetquellen

<http://www.igsmelle.de/> [01.10.2013]

Stefanie Baalman, Wolfgang Saltenbrock
„Der Raum ist der dritte Pädagoge“ – Neues Lernen in Lernhäusern
Die Geschwister-Scholl-Oberschule Bad Laer

Die Geschwister-Scholl-Oberschule Bad Laer ist durchgängig dreizügig. Im Schuljahr 2013/14 werden 418 Schülerinnen und Schüler in 18 Klassen (durchschnittlich 23,2 Schüler pro Klasse) von 34 Stammllehrkräften und fünf abgeordneten Lehrkräften unterrichtet. Für alle Schülerinnen und Schüler ist eine Sozialpädagogin mit 22 Wochenstunden zuständig. 20 % der Schülerinnen und Schüler kommen aus den benachbarten Gemeinden. Die Gemeinde Bad Laer ist Schulträger und hat zurzeit 9.460 Einwohner. Schulleiter ist Oberschulrektor Wolfgang Saltenbrock, die Didaktische Leitung hat Stefanie Baalman inne.

Unter einem Dach befinden sich zum jetzigen Zeitpunkt vier Schulformen: Die Jahrgänge 5 bis 7 werden als Oberschülerinnen und Oberschüler nach Oberschulrichtlinien unterrichtet. Die Jahrgänge 8 und 9 laufen als zusammengefasste Haupt- und Realschule, hier werden Haupt- und Realschüler in einer Klasse gemeinsam unterrichtet. Im Jahrgang 10 gibt es eine Haupt- und zwei Realschulklassen. Der teilverbindliche Ganzttag gilt nur für die Oberschule; d.h. die drei Jahrgänge 5 bis 7 bleiben verpflichtend an zwei Wochentagen bis 15:30 Uhr in der Schule. An den anderen Tagen wie auch in den Jahrgängen 8 bis 10 können die Schülerinnen und Schüler an vier Tagen freiwillig an den Ganztagsangeboten teilnehmen. Im inklusiven 5. Jahrgang werden sieben Schülerinnen und Schüler (von 70) mit Förderbedarf unterrichtet; davon zwei zielfferent. Die Heterogenität der Klassen wird damit immer größer. In allen übrigen Jahrgängen haben insgesamt sechs Schülerinnen und Schüler individuellen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung.

Räumliche Anforderungen an die Schule von heute⁵¹

Ein Kind hat drei Lehrer: Der erste Lehrer sind die anderen Kinder. Der zweite Lehrer ist der Lehrer. Der dritte Lehrer ist der Raum. Dieser Gedanke aus der Reggiopädagogik⁵² wird in der Debatte um Schulen in Deutschland gegenwärtig vermehrt aufgegriffen, z.B. im Netzwerk „Archiv der Zukunft“⁵³ und in den breitenwirksamen Filmen des Publizisten Reinhard Kahl. Zunehmend sind Schulen in Deutschland nämlich auf der Suche nach einer zukunftsfähigen Schul- und Lernkultur. Dabei stoßen sie nicht selten an räumliche Grenzen und beklagen u.a. die wenig flexible Möblierung herkömmlicher Klassenzimmer.

⁵¹ Vgl. hierzu auch den Aufsatz von Gravelaar, Mohrmann und Stoll in vorliegendem Band.

⁵² Die Reggiopädagogik ist eine Erziehungsphilosophie, die in kommunalen Kindertageseinrichtungen der italienischen Stadt Reggio Emilia entwickelt wurde. Kinder werden als schöpferische und eigenaktive Individuen wahrgenommen, denen vielfältige Freiräume für individuelles und gemeinschaftliches Arbeiten, Lernen und Leben geboten werden. Dabei ist der Raum von Anfang an Teil des pädagogischen Konzepts. Räume sind so gestaltet, dass sie den Kindern Geborgenheit und Anregungen für kreatives Tun bieten. Genauer vgl. Knauf (o.J.).

⁵³ Das Netzwerk „Archiv der Zukunft“ ist ein Verein, der sich der Förderung von Bildung und Erziehung widmet, von Akteuren aus innovativen Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen gegründet wurde und Angebote insbesondere für Schulen und Kindergärten organisiert. Auf einer seiner Tagungen, dem Münsteraner Konvent 2009, wurden Fragen der pädagogischen Raumgestaltung in den Mittelpunkt gestellt (vgl. genauer Münsteraner Konvent 2009).

Im Vergleich mit vielen skandinavischen Schulen fällt vor allem die räumliche Enge auf, in der Kinder und Jugendliche an den meisten deutschen Schulen arbeiten, lernen und leben.

Schulräume sind ein wichtiger Einflussfaktor für eine bessere Schul- und Unterrichtsqualität und damit auch für den Lernerfolg der Kinder und Jugendlichen (vgl. Rittelmeyer 2013; Rambow 2006⁵⁴). Um gute Lernergebnisse zu erzielen, müssen Raum, Möbel, Medien und pädagogische Konzepte eine abgestimmte Einheit bilden. Schulräume müssen daher vom reinen Lernraum zu echten Lebensräumen werden, in denen Kinder sich wohl fühlen können und Jugendliche „ihre Schule“ akzeptieren und damit Freude beim Arbeiten und Lernen empfinden (vgl. Seydel 2010, 2012).

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag wird besonders an Ganztagschulen immer umfangreicher – dies bedeutet für Schülerinnen und Schüler, aber auch für Lehrkräfte, mehr Zeit auch am Nachmittag in der Schule zu verbringen. Die Ganztagschule und ein pädagogisches Konzept, bei dem die individuelle Förderung und Forderung, aktives Schülerlernen und die Herausarbeitung der Stärken jedes einzelnen Schülers im Vordergrund stehen, verlangen auch moderne Raum- und Ausstattungskonzepte.

Eine Schule für alle: Dieser Anspruch soll nach und nach auch an unserer Schule Realität werden. Eine treibende Kraft heißt Inklusion; die zweite Notwendigkeit für Veränderungen heißt (teil)verbindlicher Ganzttag.

Es ist schon ein Anfang, sich zunächst der Werte bewusst zu werden, die für die eigene Schule gelten (vgl. Schulethos und Leitbild)⁵⁵ – und für diese räumliche Entsprechungen zu ersinnen. Denn es ist offensichtlich, dass beispielsweise eine Schule, die auf soziales Miteinander, Hilfsbereitschaft und Gemeinsinn besonderen Wert legt, die Entstehung dieser Werte auch räumlich fördern – oder zumindest ermöglichen muss. Dies gilt in verstärktem Maße, wie bereits erläutert, für eine Ganztagschule.

Die „Qualität von Bildungsbauten“ ist auch ein Spiegel für die Wertschätzung, „*die eine Gesellschaft dem Thema Bildung entgegenbringt*“ (Plattform schulUMbau 2010). Doch nicht nur Rahmenbedingungen wie Personalstärke, Netzwerke aus Pädagogen, Sozialpädagogen und Psychologen sowie bauliche Besonderheiten spielen dabei eine Rolle. Zudem ist davon auszugehen, dass ein inklusiv ausgerichteter Unterricht vielfältige Lehr-Lern-Formen erfordert und sich nicht im Frontalunterricht erschöpfen kann: Selbstständiges, selbstreguliertes Lernen, alleine und in Arbeitsgruppen, überträgt Kindern wichtige Eigen-

⁵⁴ Zugleich online unter dem Titel: „Zur Bedeutung der Architektur für den Lernort Schule“ in leicht modifizierter Form: <http://www.tu-cottbus.de/theoriederarchitektur/Lehrstuhl/deu/rambow/SESK.pdf>

⁵⁵ Das Leitbild der Geschwister-Scholl-Oberschule steht unter dem Motto „Gemeinsam lernen und Zukunft gestalten“. Durch Unterricht und Schulkultur soll den Schülerinnen und Schülern ein breiter Zugang zur Lebens- und Berufswelt eröffnet und ihnen geholfen werden, „Eigenverantwortung, Sozialkompetenz, Toleranz“ zu entwickeln (vgl. Oberschule Bad Laer: Schulethos).

verantwortung und lässt sich darüber hinaus gut der Lernfähigkeit und dem Wissensstand anpassen (vgl. Götz /Nett 2011, S. 144-183).

„Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung und räumliche Gestaltung müssen Hand in Hand gehen“ (ebenda), denn es sind Faktoren, die sich wechselseitig aufeinander beziehen. „Daher ist bei Neubau, Umbau oder Sanierung von Bildungsbauten eine Vorlaufphase unter Mitwirkung aller maßgeblichen Beteiligten durchzuführen.“ (ebenda) Um neue Ideen für Lehren und Lernen umsetzen zu können, sind nicht zuletzt auch neue Raumkonzepte notwendig. Voraussetzung für einen flexiblen Unterricht ist zudem, dass sich Lernsituationen im Klassenraum unkompliziert schaffen und ändern lassen.

Nicht zuletzt müssen im Interesse der motorischen und der kognitiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen Innen- und Freiräume als „anregende Bewegungsareale“ (ebenda) gestaltet werden. „Dem Außenraum kommt dabei eine besondere Rolle als Ort der Regeneration, der Naturnähe sowie des sozialen Lernens zu.“ (Ebenda.)

Anlass und Weg der Veränderungen

Nach der Sperrung von ca. Zweidrittel unseres Schulgebäudes im Sommer 2009 wegen Einsturzgefährdung konnte das Lehrerkollegium gemeinsam mit Schüler-, Eltern-, Politik- und Verwaltungsvertretern sowie je nach Thematik weiteren außerschulischen Experten in mehreren Workshops und Tagungen ein Gesamtkonzept erstellen sowie eine ausführliche Aufgabenbeschreibung für den Architektenwettbewerb erarbeiten.⁵⁶ Im Frühjahr 2011 wurde der Gebäudeteil abgerissen. Schüler und Lehrer freuten sich, als nach drei Jahren der Unterricht in Containern Geschichte war. Bis Sommer 2012 wurde letztlich der Siegerentwurf umgesetzt.

In unserem ersten Workshop „Von Visionen zu Aktionen“ mit Schülern, Eltern und Gemeindepolitikern haben wir uns folgende zentrale Frage gestellt: *Welches multifunktionale Raumangebot für erweiterte Bildungs- und Erziehungsangebote benötigen wir?*

Dabei sind wir zu folgenden Ergebnissen gekommen:

- Raum für eigenverantwortliches, selbstorganisiertes Lernen und Arbeiten, für schüleraktivierende Methoden;
- Platz für Bewegung und Sport; Kunst und Kultur; Handwerk und Berufsorientierung; Gesundheit und Ernährung; Beratung und Begleitung etc.;
- Raumlösungen für Rückzugsmöglichkeiten zum Lesen, Wiederholen, Üben und Vertiefen;

⁵⁶ Besonders geholfen haben uns dabei der Kontakt zu und die Arbeitsergebnisse der Montags-Stiftung sowie die Zusammenarbeit mit Otto Herz, mit Stadtschulrat Rainer Scheweppe (damals Herford, jetzt München) sowie Publikationen von Josef Watschinger und Josef Kühebacher (2007) und Otto Seydel (2010, 2012).

- Arbeitsnischen für Aktionsformen wie Konzentration (Zeichnen, Malen, Gestalten), Kommunizieren, Recherchieren in Büchern und anderen Medien, am PC im Internet etc.;
- Raumangebote für Rhythmisierung: Einführungs- und Arbeitsphasen, Übungs- und Präsentationsphasen, Projekt-, Frei- und Stationenarbeit;
- Mit-Nutzung der Flure und Verkehrsflächen;
- Kleingruppenräume für intensivere Schüler- und Elternberatung: SV-Raum, Elternberatungszimmer, Schülerberatungszimmer (Berufsberatung, Lebenswegberatung, Lerntherapeuten-Kleingruppenarbeit);
- Kleingruppenräume für die Trainingsraum-Methode: Raum für eigenverantwortliches Denken und Handeln (vgl. Schulprogramm);
- Kleingruppenräume für pädagogische Teamarbeit;
- Lehrerarbeitsplätze für notwendige Lehrerpräsenz und pädagogische Teamarbeit.

Eine pädagogisch funktionale und zukunftsfähige Raumgestaltung stellt an uns folgende Fragen:

- Welche Kompetenzen brauchen unsere Schülerinnen und Schüler in den nächsten Jahrzehnten?
- Was müssen sie wissen, was können, was erfahren?
- Wie lernen Jugendliche dies am besten?
- Wie können Lehrkräfte dies lehren?
- Welche Schulräume sollten wir ihnen dafür bauen?
- Wie können wir Lernräume in Lebensräume umgestalten?
- Welche Fachräume und Werkstätten benötigen wir?
- Welche Räume sind für individuelle Beratung und Kleingruppenarbeit erforderlich?
- Wie soll das Gebäude gestaltet werden unter den Gesichtspunkten der Ökologie, der Baubiologie, der Akustik, der Farb- und Lichtgestaltung sowie des Raumklimas?
- Welche Aspekte der Gesundheitsförderung (physisch, psychisch und sozial) müssen bei der Bauplanung mit bedacht werden (z.B. lärmindernde, kommunikationsfördernde, ergonomische und flexible Arbeitsplatz- und Lernraumgestaltung)?
- Wie müssen Lerngruppenräume beschaffen sein, damit schüleraktivierende, handlungsorientierte Lern- und Arbeitsformen Anwendung finden können, bei denen Schüler eigenverantwortlich arbeiten und individuell gefordert sowie gefördert werden?
- Welche Möblierungsvarianten eignen sich für welche Lernformen?
- Welche Schulmöbel erfüllen zugleich den Anspruch auf Ergonomie sowie auf eine flexible, multifunktionale Nutzung?
- Welchen pädagogischen Ansprüchen soll die Möblierung der Räume nicht nur heute, sondern vor allem auch in Zukunft gerecht werden?

- Inwieweit sollen innerhalb unserer Schule kleine, eigenverantwortliche Arbeitseinheiten (mit nicht mehr als 100 Schülern) und einem festen Pädagogen-Team gebildet werden?
- Sollen die Arbeitseinheiten auf der Ebene einer Jahrgangsstufe oder mit gezielter Altersmischung arbeiten?
- Welche pädagogischen Vorteile sind von dezentralen Verantwortungseinheiten zu erwarten?
- Wie lassen sich innerhalb eines großen Gebäudekomplexes "kleine Schulen" als abgegrenzte Reviere für die Arbeitseinheiten bilden?
- Von wem werden die Schulräume in 10, 20 oder 30 Jahren genutzt?
- Wie lassen sich die Lern- und Lebensräume in der Schule so gestalten, dass sie wechselnden Nutzerinteressen gerecht werden? Welche spezifischen Interessen haben die verschiedenen Nutzer: Halbtags- und Ganztags-schüler, außerschulische Kooperationspartner wie VHS, Musikschule, Theatergruppe, Rotes Kreuz etc.?

Die nächsten Ergebnisse unserer „Steuergruppenarbeit Bau“, vieler Dienstbesprechungen, einiger Ortstermine, vor allem in Herford⁵⁷, und der ersten Workshops sahen so aus:

Schule als "Dorf"



⁵⁷ Die Stadt Herford gilt als führend beim pädagogisch durchdachten Um- und Neubau von Schulgebäuden. In Zusammenarbeit mit dem Paderborner Erziehungswissenschaftler Wilfried Buddensiek wurden neue Raumkonzepte erarbeitet, die sich sowohl beim Neubau von Schulen in der sog. fraktalen Schularchitektur als auch beim Umbau vorhandener Gebäude umsetzen lassen (vgl. Buddensiek 2004).

Leider mussten wir von unseren ursprünglichen Raumgrößen und -zahlen sowie Lernhauskonzepten je Jahrgang aus Kostengründen immer wieder Abstriche machen. Der begrenzte Kostenrahmen führte auch dazu, dass Teilbereiche dann doch saniert wurden und die Hauswirtschaft in die benachbarte Grundschule ausgelagert werden musste. Eine eigene Schüler-Mediathek konnte nicht entstehen, somit haben wir das 110 m² große Lehrerzimmer für diesen Zweck aus der Planung herausgenommen.

Nach einem eintägigen Kolloquium, auf dem wir unser Konzept vorgestellt haben, und einer zweimonatigen Arbeitsphase haben lediglich drei Architekturbüros von den im Wettbewerb vertretenen 14 je einen Entwurf als Modell und Zeichnung vorgelegt, der unseren Ansprüchen genügte. Alle anderen konnten sich nicht von den Verwaltungsbauplänen lösen, die auch im Schulbau vorherrschen.

Um die Ansprüche, die zu erfüllen waren, zu verdeutlichen, seien Auszüge aus dem Auslobungstext zum Architektenwettbewerb angeführt:

„Das Niedersächsische Schulgesetz fordert den Aufbau einer Kompetenzkultur für jede Schule und dies bedingt eine neue ergebnis- und zielorientierte Arbeits- und Lernkultur, die neben altbewährten Formen des Lernens verstärkt durch aktives, handlungsorientiertes, entdeckendes, forschendes und selbst verantwortetes Lernen geprägt ist. Das Von- und Miteinander erfährt eine stärkere Gewichtung und damit auch die Kommunikation und Kooperation. Neben Gruppen- und Einzelarbeit, Freiarbeit und Projektunterricht gewinnen Gesprächskreise an Bedeutung.

Zu diesem Verständnis von Lernen zählt auch eine verstärkte Individualisierung und Binendifferenzierung und damit die Notwendigkeit der individuellen Lernzeit und individueller Lernplätze.

In den Jahren 2008 und 2009 haben alle Gremien der Schule einstimmig als übergeordnetes Entwicklungsziel der nächsten Jahre die Entwicklung zur Teamschule beschlossen, mit drei konkreten Schwerpunktzielen zur Erziehungs- und Unterrichtsarbeit. Diese Ziele zur Unterrichts- und Schulentwicklung bedingen andere Raumkonzepte, die in den nächsten Jahrzehnten flexibel sowohl die Lehrerteamarbeit im einzelnen Jahrgang. (...)

Von der Halbtagschule zur Ganztagschule

In der alten Schule ging es vor allem anderen um eine Optimierung der Instruktionsräume. Jetzt hat sich die Aufgabenstellung erweitert. Das Verständnis des Lernens hat sich grundlegend verändert. Die Forderung, „vom Kopflernen zum Körperlernen“ zu gelangen, erfordert aber nicht nur die Beachtung elementarer physiologischer Bedürfnisse (Ruhe, Licht und Luft), sondern weit mehr: Zeiten und Räume zum Bewegen – Spielen – Verweilen sind genauso wichtig wie Zeiten und Räume zum kognitiven Arbeiten im engeren Sinn. (...)

Auch vor dem Hintergrund der gewachsenen Kompensationsfunktion der neuen Schule gegenüber den modernen Medien müssen Theaterspielen und Tanzen, Singen und Gestal-

ten, Bewegung und körperliche Herausforderung in vielerlei Varianten durchaus zur Hauptsache werden – im „Tun“, nicht im bloßen „Darüber-Reden“. Ihr Bildungswert ist genauso hoch wie der der klassischen „harten“ Schulfächer. Dieses „Lernen durch Tun“ aber erfordert ein anderes Setting als das, das „normaler“ Unterricht bereitstellen kann.

(...). Die Schüler benötigen im Ganzttag ebenso wie die Lehrkräfte angemessene individuelle Arbeitsplätze und gemeinsame Besprechungs- und Aufenthaltsbereiche, wenn sie sich nicht nur zum Unterricht in der neuen Schule aufhalten sollen.

Daraus folgt für die baulichen Anforderungen an die neue Schule:

Hochwertige Aufenthaltsbereiche im Innen- und Außenbereich, Sport- und Spielflächen, Schulgarten und Grünflächen, Nischen zum Nichtstun, Cafeteria, Theaterbühne, Bibliothek etc. sind genauso wichtig wie Lern- und Arbeitsräume im engeren Sinn. Die Schule selbst muss als Bauwerk zum ästhetischen Vorbild taugen, nicht nur hinsichtlich ihrer Formen und Farben. Gleichzeitig geht es um atmosphärische Dichte, haptische Erfahrbarkeit, ausgeprägte Materialität und räumliche Vielfalt.

In dieser Schule wird nicht nur in Räumen sondern auch von den Räumen gelernt werden müssen. Sicher ist zum anderen: Das Haus des Lernens wird nie „fertig“. Es muss im Blick auf seine Wandlungsfähigkeit hin geplant, gleichsam als Gerüst zum Weiterbauen verstanden werden.

Raumkonzept

Die Herausforderung an die Architektur besteht darin, das neue Schulgebäude in den Dienst dieser Ziele zu stellen und die Entwicklung zu fördern bzw. erst zu ermöglichen durch neue Schul- und Raumkompositionen:

Unsere Schule soll als ein Haus des Lernens und Zusammenlebens konzipiert werden und unser schulisches Leitbild und unser Schulprogramm spiegeln und verstärkt ermöglichen

durch die Lage der einzelnen Räume im Ensemble (Lernhäuser für die einzelnen Jahrgänge und Fachbereiche, (...))

sowie durch die Anlage als Ganzes im Zusammenspiel von Innen- und Außenanlage.

Diese Schule soll dadurch auch eine besondere Aura und Atmosphäre des Wohlfühlens ausstrahlen und damit für Lehrkräfte und Schüler zu einem Kraftort werden. Besonders im Hinblick auf die Ganztagschule und die damit zunehmende Verweildauer der Einzelnen im Schulleben wird die Schule zum Lebensraum für Schüler und Lehrer.

Weitere wichtige Rahmenbedingungen für die Planung

(...) Die Schule soll in Hinblick auf Baustoffe und Energieversorgung nach ökologischen Gesichtspunkten gebaut werden (...)

Der Auftraggeber erwartet eine optimale Verbindung aus den oben genannten pädagogischen Anforderungen und einem Budget, das die Summe von 5,2 Mio. Euro nicht überschreiten darf. (...) [Stand Februar 2010]“

Die Architektur kann nicht die Probleme allzu verschulter und rigider Erlasslagen verändern, aber sie kann die Identifikation mit der Schule erhöhen. Große und kleinere Räume wechseln sich ab und ermöglichen individuelles wie gemeinsames Lernen; es gibt Nischen zum Rückzug, aber auch Zentren, wo viele zusammen spielen und feiern können.

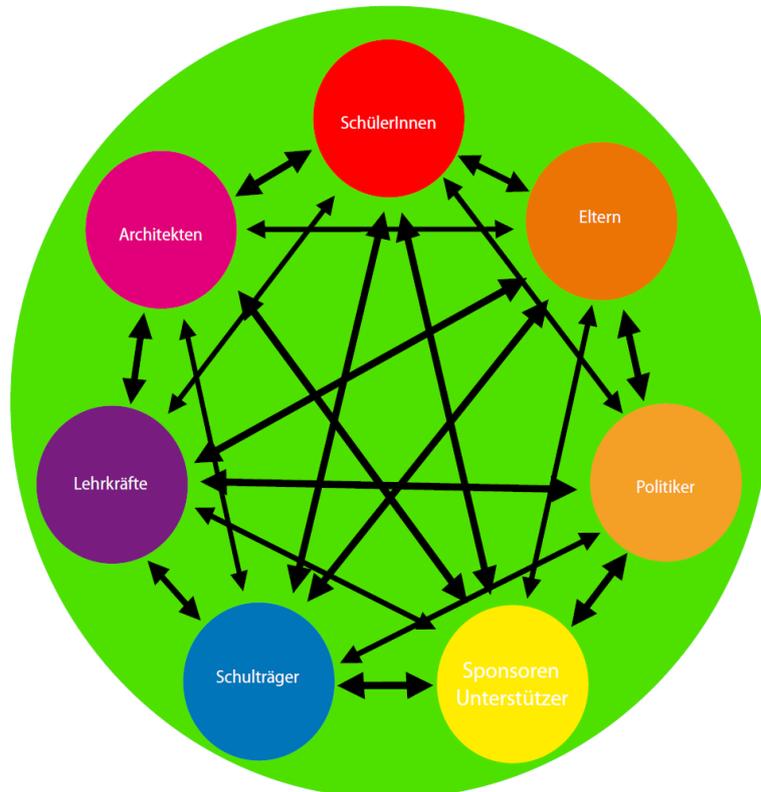
Trotz der Raumvielfalt fällt es den Schülern durch das Lernhausmodell (je zwei Jahrgänge gemeinsam) leicht, sich zu orientieren. Sie können an der Schule erfahren, wie mit Licht, Farbe und Holz ein schützender und zugleich offener, transparenter und kommunikativer Ort geschaffen wurde.

Nach der Fertigstellung im Jahr 2012 sind wir mit dem Ergebnis zufrieden. Dennoch hätten wir uns mehr Kleingruppenräume, größere Klassenräume, eine größere Aula und eine bessere und neuere Ausstattung in den Bereichen Naturwissenschaften, Werken und Kunst gewünscht. Die Mediathek und der Lehrerruheraum mit kleiner Cafeteria sind noch im Umbau.

Wesentliche Gelingensbedingungen: Optimale Beteiligungsstruktur und stimmige Lernarchitektur

Unsere Erfahrungen besagen: Besonders wichtig und für ein Gelingen unabdingbar ist die Zusammenarbeit aller Professionen und Interessenvertreter „auf Augenhöhe“. Ebenso haben wir in den schulischen Gremien nur die Ergebnisse umgesetzt, die einen Konsens mit mindestens Zweidrittelmehrheit hatten. Dies gilt für alle Veränderungen in den letzten vier Jahren.

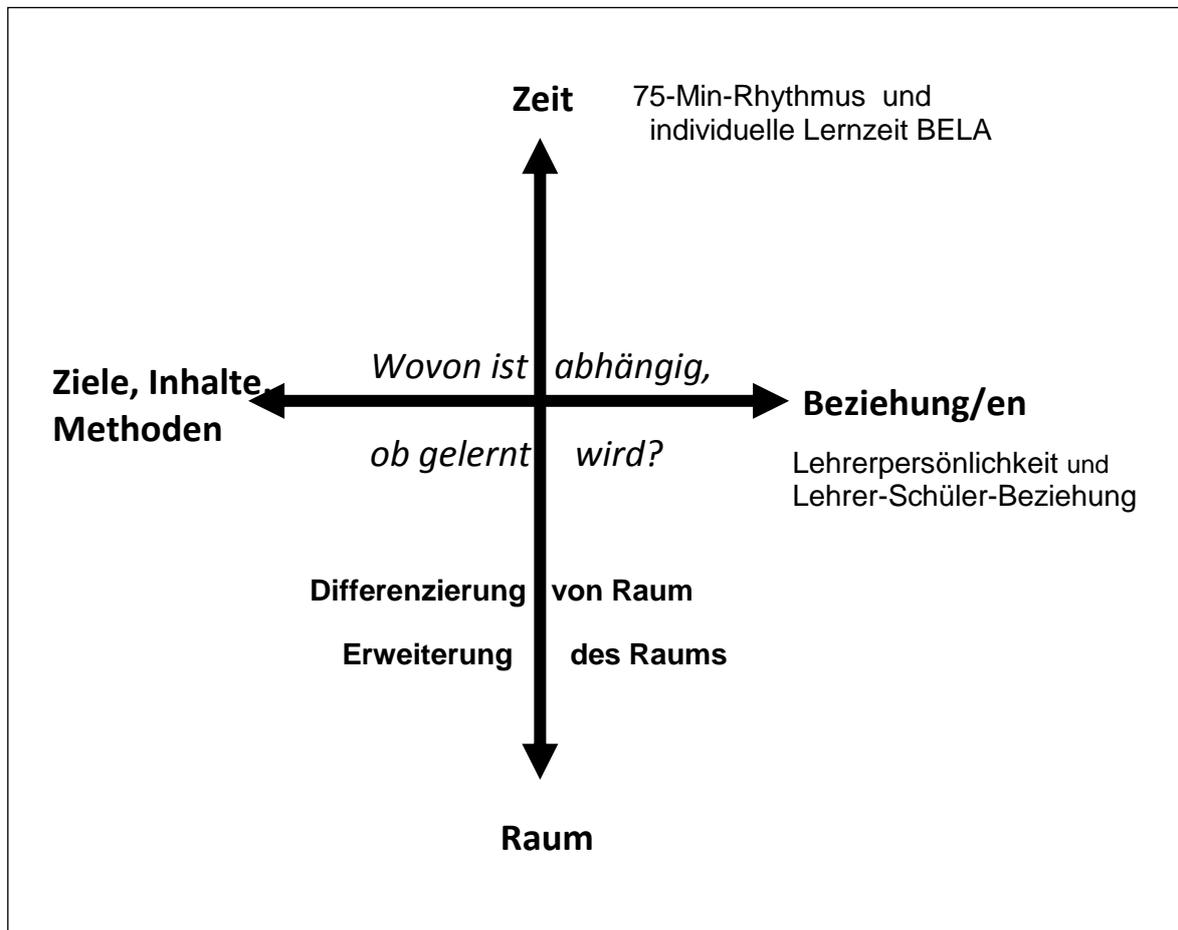
Alle Teilnehmer des Planungsprozesses beeinflussen einander und entscheiden auf der Grundlage des in der Gemeinschaft geteilten Fachwissens:



Quelle: Foliensatz der Sparkassenstiftung „Räumliche Bedingungen für ein Haus des Lernens“ (in: Buddensiek 2006)

Kritisch anzumerken ist, dass eine Entwicklung hin zu einer „Bildungslandschaft“ (Vernetzung lokaler Akteure und Ressourcen für die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen) in unserem Dorf mit den Vereinen, Kirchen und Interessengruppen bis jetzt nicht möglich war.

Eine weitere wichtige Gelingensbedingung besteht darin zu erreichen, dass alle Aspekte des Schulraumes zueinander passen. Ebenso wie im obigen Bild wirken sich alle Einzelentscheidungen jeweils auf die anderen Aspekte aus: Schulaußengelände, Schulgebäude, Raumkonzept, Ausstattung, Einrichtung, Möblierung, Pädagogisches Konzept und Öffnung zum Stadtteil bzw. zum Ort sowie zu anderen Institutionen und Vereinen. Deshalb ist unser Pädagogisches Konzept nur in der Einheit und dem Zusammengreifen aller Faktoren verständlich:



Ziele, Inhalte, Methoden:

- Wir haben einen erweiterten Lern- und Bildungsbegriff verinnerlicht, der als Ziel die Lernkompetenz unserer Schülerinnen und Schüler beinhaltet; also Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz gleichrangig nebeneinander stellt.
- Wir stellen Inhalte der Fächer durchaus in Frage bei der Erarbeitung schulischer Lernpläne auf der Basis der veröffentlichten Kerncurricula: Entrümpelung der Lernmenge zugunsten exemplarischen Lernens und vertiefenden Übens und Arbeitens.
- Wir streben eine Vielfalt der Lern-, Sozial- und Arbeitsformen an sowie der Methoden, dabei nimmt das Kooperative Lernen einen hohen Stellenwert ein, u. a. hatten die letzten zwei Pädagogischen Tage dieses Fortbildungsthema.
- Wir fördern die Eigenverantwortung der Schüler durch die individuelle Lernzeit, durch projektorientiertes und durch fächerübergreifendes Lernen und Arbeiten.

Zeit:

- Wir haben 2012 eine neue Form der Rhythmisierung eingeführt. Sie soll helfen, einen Schulalltag, der sich bis in den Nachmittag hinein erstreckt, so zu strukturieren, dass er

der Aufnahmefähigkeit der Schüler, ihrem Lern- und Leistungsvermögen gerecht wird und somit Lernen erleichtert. Die Rhythmisierung zielt sowohl auf den Wechsel der Lehr- und Lernformen als auch auf eine vielfältige Unterrichtsmethodik und dabei auf eine stärkere Ausrichtung auf individuelle Lernrhythmen, auf die individuelle Steuerung der eigenen Lernprozesse des Jugendlichen.

- Wir entschieden uns für eine 75-Minuten-Taktung mit einer 45-minütigen individuellen Lernzeit der Schülerinnen und Schüler: BELA = Betreutes eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten.
- Rhythmisierung meint auch den zeitlich ausgewogenen Wechsel von Anspannung und Entspannung, Anstrengung und Erholung, Bewegung und Ruhe, kognitiven und praktischen Arbeitsphasen, Aufnehmen und Besinnen, gelenktem Arbeiten und Selbstständigkeit, Konzentration und Zerstreuung, individuellem Arbeiten und Arbeiten in der Gruppe, Lernarbeit und Spiel.

Beziehung:

- Wir nehmen die Erziehung neben der Bildung sowie vor allem auch den Beziehungsaspekt stärker in den Blick; also die Lehrerpersönlichkeit und die Beziehung aller an Schule Beteiligter.
- Belege hierfür sind die Trainingsraum-Methode und unser Beratungskonzept, das die Berufsorientierung sowie individuelle Förderkonzepte mit einbezieht.
- Die Lehrerteamräume unterstützen durch die Präsenz innerhalb der Lernhäuser die Beziehungen von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern in besonderem Maße und fördern die Eigenverantwortung und die Teamarbeit.

Raum:

- Wir haben, wie bereits ausgeführt wurde, während unseres Veränderungsprozesses seit 2009 neben dem Lehrer und dem (Mit)Schüler die Differenzierung und Erweiterung des Raumes als „dritten Pädagogen“ kennen und schätzen gelernt.

Diese Prozesse gemeinsamen Lernens und Lehrens sowie der Team- und Systementwicklung werden uns auch in den folgenden Jahren weiter beschäftigen. Handlungsleitende Orientierungen unserer kollegialen Arbeit waren folgende drei Arbeitsdefinitionen:

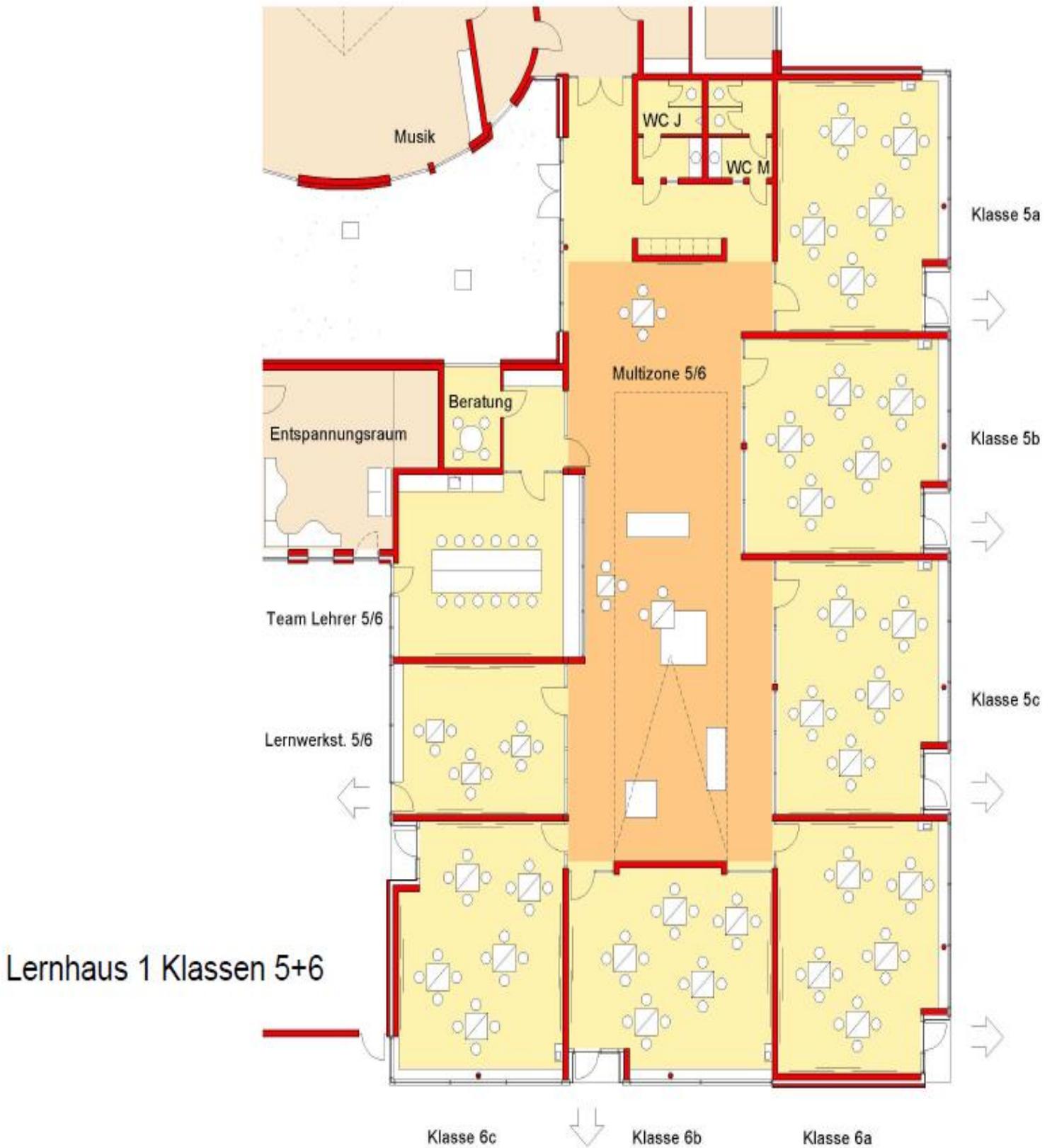
- Bildung ist der Prozess, in dem Menschen sich Wissen, Haltungen und Können aneignen, um ihr Leben selbstständig und verantwortlich bewältigen und gestalten zu können.
- Kompetenz ist das Vermögen, Haltungen, Fähigkeiten und Wissen in unterschiedlichen Situationen anwenden können.
- Lernen ist ein subjektiver Aneignungsprozess (vgl. hierzu insgesamt Baalman/Saltenbrock 2013).

Neues Lernen in Lernhäusern - die Ergebnisse konkret

Das Ergebnis der räumlichen Umgestaltung ist an dieser Stelle nur ansatzweise darstellbar. Die allgemeinen Unterrichtsräume sind im Rahmen eines Schule-in-Schule-Konzeptes in Lernhäusern konzipiert. Je zwei Jahrgänge erhielten zu den drei Klassenräumen einen Kleingruppenraum für die äußere Differenzierung und Partner- und Kleingruppenarbeiten, einen Beratungsraum, einen Multifunktionsbereich, einen Lehrer-Teamraum sowie einen Sanitärtrakt.

Während die zwei Lernhäuser 5/6 und 7/8 im Rahmen des Neubaus in clusterförmiger Anordnung realisiert wurden, ist das Lernhaus 9/10, das sich im Altbau befindet, aus statischen Gründen nur leicht modifiziert, aber dennoch in das Gesamtkonzept integriert. Alle Lernhäuser ermöglichen sowohl Gruppen- als auch Einzelarbeit und lassen genügend Platz für Gesprächskreise und Großgruppenunterricht. Die Räumlichkeiten bieten eine besondere Flexibilität. Methoden- und Medienvielfalt, individuelles Lernen, Kleingruppenarbeit, Plenumstreffen und gemeinsame Lehr-Lernaktivitäten mit mehreren Klassen sind durch den Multifunktionsbereich leicht zu ermöglichen.

Beispiel für ein Lernhaus (Quelle: Siegerentwurf des Architektenwettbewerbes Teilansicht. Ahrens & Pörtner, Architektengesellschaft mbH., Hilter)



Je Lernhaus arbeiten und lernen ca. 140 bis 180 Schülerinnen und Schüler sowie ein Pädagogenteam mit Lernhaussprecher. Sie haben pädagogische Entwicklungshoheit im Rahmen der schulischen Entwicklungsschwerpunkte des Schulprogramms (Verantwortung, Kreativität, Motivation, Leistung, Teamarbeit, Entlastung).



Die neu möblierten Klassenräume erleichtern durch gut einsehbare Projektionsflächen und flexible Möblierung die pädagogische Arbeit: rollbare Tische, bewegliche Hocker, Schülerfächer, Stellwände, Wandschienen, Flipcharts, flexible Hängetafeln (zugleich Pinn- und Magnetwand) und multimediale Ausstattung (interaktive Tafeln sowie Laptopwagen je Lernhaus).



Foto: Klassenraum

Weitere flexible Lernräume, wie z. B. Arbeitsecken, Medieninseln, Kommunikations- und Einzelarbeitsnischen bieten die Atrien, die Aula und die Multifunktionsbereiche. Die dazu passenden und geeigneten Möblierungen fehlen hier allerdings noch vielfach.



Foto: Berufsorientierungsparcours im Multifunktionsbereich



Die Lehrerteamräume (je Lernhaus zwölf Arbeitsplätze) unterstützen die Beziehungen von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern in besonderem Maße. Das Lehrerteam, das ca. 75% seines Unterrichtes innerhalb des Lernhauses absolviert, hat einen eigenen Arbeitsplatz inmitten des Lernhauses und somit bei den Schülern. Die Mehrzahl der Zwischenwände besteht aus Glas; damit ist eine hohe Transparenz gegeben. Dennoch ist die Akustik in allen neuen Räumen sehr gelungen (*Foto: Lehrerteamraum*).

Ausblick

Im Zuge der demografischen Entwicklung und der Schulformveränderungen werden in manchen Schulen in den folgenden Jahren Räume zur Verfügung stehen oder neue Raumkonzepte eine neue Gewichtung erlangen. Auch bei Umbauten sind unsere Erfahrungen umsetzbar. Diesen Fragen und deren Auswirkungen auf den Raum müssen Kollegien gemeinsam mit der gesamten Schulgemeinde nachgehen und eigene Antworten für lernwirksame und schülerfreundliche Schulbauten und eigene passende Schul(t)räume finden.

Literatur

BAALMANN, Stefanie/SALTENBROCK, Wolfgang: Der Raum als dritter Pädagoge: rhythmisierter und teilverbindlicher Ganztagsunterricht in Lernhäusern. Vortrag gehalten am 13.5.2013 im Rahmen der Ringvorlesung: Innovationen an und für Schulen in der Region. Universität Osnabrück. Institut für Erziehungswissenschaft. Sommersemester 2013

BUDDENSIEK, Wilfried: Lernräume analysieren und gestalten. Stuttgart 2006

GÖTZ, Thomas/NETT, Ulrike E.: Selbstreguliertes Lernen. in: Dies. (Hrsg.): Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen. Paderborn 2011, S. 143-183

RAMBOW, Riklef: Architektur. Völlig vernachlässigt? In: Starke Eltern – Starke Kinder (hrsg. vom Deutschen Kinderschutzbund). Jahresheft 2006, S. 88-90

RITTELMEYER, Christian: Der Lern- und Lebensraum Schule. In: SCHÖNIG, Wolfgang/SCHMIDTLEIN-MAUDERER, Christina (Hrsg.): Gestalten des Schulraumes. Neue Kulturen des Lernens und Lebens. Bern 2013, S. 67-84

WATSCHINGER, Josef / KÜHEBACHER, Josef (Hrsg.): Schularchitektur und Neue Lernkultur. Neues Lernen – Neue Räume. Bern 2007

Internetquellen

BUDDENSIEK, Wilfried: Das Herforder Modell für den Ausbau guter und gesunder (Ganztags)Schulen. Paderborn 2004. Im Netz unter: http://www.sichere-schule.de/klassenraum/_docs/herforder_model.pdf [27.01.14]

KNAUF, Tassilo (o.J.): Reggio-Pädagogik: kind- und bildungsorientiert. In: TEXTOR, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1138.html> [27.01.14]

MÜNSTERANER KONVENT: Programm 2009. <http://www.adz-netzwerk.de/Konvent-Muenster/> [27.01.14]

OBERSCHULE BAD LAER: Schulethos. http://www.oberschule-bad-laer.de/images/stories/downloads/Schulethos_Schulordnung_2013.pdf). [27.01.14]

PLATTFORM SCHULUMBAU: Charta für die Gestaltung von Bildungseinrichtungen des 21. Jahrhunderts. 2010. http://www.schulumbau.at/downloads/charta_schulumbau.pdf [27.01.14]

SEYDEL, Otto: Pädagogische Perspektiven für den Schulbau. Auf dem Weg zu neuen Schulbaurichtlinien. Überlingen: Institut für Schulentwicklung 2012. <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/wp-content/plugins/download-monitor/download.php?id=73> [31.01.14]

SEYDEL, Otto: Wie werden unsere Kinder lernen? Acht Thesen zur Schule der Zukunft. In: BRAUN, Michael/HAMM, Oliver G. (Hrsg.): Worauf baut die Bildung? Fakten, Positionen, Beispiele. Berlin, Basel, Boston 2010, S. 26-35. online verfügbar unter: http://www.schulentwicklung-net.de/images/stories/Anlagen/502_KinderLernen_Thesen_070212.pdf [31.01.14]

Monika Fiegert

Außerschulische Lernorte – Anderes Lernen als Chance für die Regelschule!

Ergebnisse aus dem Projekt „Museum macht (Förder-) Schule“, Museum und Park Kalkriese

Die ‚Varusschlacht im Osnabrücker Land GmbH – Museum und Park Kalkriese‘ ist eine von der Europäischen Union als Kulturerbe Europas ausgezeichnete wissenschaftliche und museale Einrichtung an jenem Ort, der nach wissenschaftlicher Erkenntnis Schauplatz eines umfänglichen Kampfgeschehens zwischen römischen und germanischen Truppen in der Zeit um Christi Geburt war; Schauplatz jenes Geschehens des Jahres 9. n. Chr., das die römischen Geschichtsschreiber als Varusschlacht verzeichneten. Heute ist Kalkriese das erste antike Schlachtfeld Europas, das archäologisch untersucht wird. Der heutige Park wurde im Jahr 2000 eröffnet, das Museum entstand zwei Jahre später, im Jahr 2002. Seit dem Jahr 2004 gibt es neben den allgemeinen Führungen spezielle Angebote und Führungen¹ für Schulklassen aller Schulformen, die im Folgenden näher vorgestellt werden sollen:

Im Jahr 2013 stehen unter dem Motto „*Geschichte wird lebendig...*“ insgesamt dreizehn unterschiedliche museumspädagogische Programme für Schülerinnen und Schüler² zur Verfügung. Sie umfassen Führungen, Museumsgespräche und Erlebnisangebote und richten sich an Schüler aller Schulformen und Jahrgangsstufen von der ersten bis einschließlich der Abiturklasse. Die Inhalte und Zielsetzungen wurden entsprechend den Vorgaben des Niedersächsischen Kultusministeriums für das Fach Geschichte didaktisch aufbereitet. Exemplarisch sollen im Folgenden vier der dreizehn Angebote vorgestellt werden, die stellvertretend die zugrunde gelegte museumspädagogische Methode dokumentieren und einen Einblick in den Facettenreichtum der jeweiligen Programme geben sollen³:

1. Die Führung „*Kalkriese...total*“ ermöglicht den Schülern aller Jahrgangsstufen 5 bis 13 einen Überblick über die Varusschlacht und die archäologische Forschung in Kalkriese. Hierzu gehören eine historische Einführung, der Besuch der Varusschlacht-Dauerausstellung, die Besteigung des Museumsturmes und die Erläuterung der Landschaft und des Parkkonzeptes. Auf Wunsch kann besonders für höhere Schulklassen auch das Thema „Rezeptionsgeschichte“ als Schwerpunkt gewählt werden, das dann im Rahmen dieses Programms erarbeitet wird.

2. In dem Programm „*Kalkriese: Auf den Spuren von Römern und Germanen*“ werden anhand aktueller Forschungsergebnisse Ausstattung, Bewaffnung, Technik und Kampfstrategien der Römer und Germanen vorgestellt. In praktischen Übungen lernen die Schüler die militärischen Stärken und Schwächen beider Seiten kennen und untersuchen

¹ Schaut man auf die Besucherstatistiken, so wird sehr rasch deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler 50 bis 60 % aller Besucher ausmachen; im Jahr 2012 waren von 2122 angemeldeten Führungen gut 1100 von Schulklassen gebucht worden.

² Wegen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden nur das generische Maskulinum verwendet

³ Eine Übersicht über alle Programme (sowohl für die Schulen – z. Zt. liegen Konzepte für die Klassen 1 bis 13 vor – als auch alle anderen Besuchergruppen) ist abrufbar unter:

<http://www.kalkriese-varusschlacht.de/varusschlacht-angebot/fuehrungen/schulklassen/schulklassen.html>.

die strategische Bedeutung der Wallanlage aus der Sicht der Kämpfenden. Der Besuch der Dauerausstellung rundet die Führung ab. Dieses Programm ist didaktisch auf die Jahrgangsstufen 4 bis 7 zugeschnitten.

3. Im Mittelpunkt der Veranstaltung *„Nicht nur Schlachten und Kriege – Das Leben der Römer und Germanen vor 2000 Jahren“* stehen das Leben und der Alltag der Römer und Germanen. Gemeinsam suchen die Schüler Antworten auf alltagsgeschichtliche Fragen, wie z.B. die Römer und Germanen gewohnt haben, wie sie bekleidet waren, welche Spiele sie gespielt haben, aber auch wovon sie sich ernährt haben. Durch den handlungsorientierten Zugang sind von Seiten der Schüler Mitmachen und Anfassen ausdrücklich erwünscht. Laut Anbieter richtet sich das Angebot an die Jahrgangsstufen 1 bis 7; das Programm wird, je nach Teilnehmergruppe, entsprechend didaktisch angepasst.

4. Seit dem Jahr 2012 gibt es für alle fünften und sechsten Klassen – und hier sind Förderschulen ausdrücklich mit angesprochen – ein 24-stündiges Programm mit integrierter Übernachtung. Unter dem Titel *„Zeitsprung – Von der Schulbank ins Römerlager“* tauchen die Schüler in die Welt vor 2000 Jahren ein. Im eigens aufgebauten Legionärszelt geht es für die Schüler einen ganzen Tag und eine ganze Nacht auf eine Reise in die Vergangenheit. Im Mittelpunkt steht das Lager- und damit das Alltagsleben der Römer und Germanen, auf deren Spuren gemeinsam gewandelt wird. In den Tagesablauf sind – je nach Besuchergruppenniveau – zwei bis drei der museumspädagogischen Programme zur Varusschlacht integriert.

Bereits an diesen vier nur knapp vorgestellten museumspädagogischen Angeboten wird deutlich, welches methodisch-didaktische Konzept in Kalkriese grundgelegt ist: Alle Programme für Schüler sind alltags- und handlungsorientiert ausgerichtet, die Zugänge zur Geschichts- resp. Zusammenhangerschließung sind problembasiert und fordern einen selbst tätig (werdend)en Schüler, wodurch *„Geschichte... [M.F.: in der Tat]... lebendig“*⁴ wird. Damit rekurren in Kalkriese die Museumspädagogen auf ein Lernkonzept, das an neue Erkenntnisse aus der Lehr-Lernforschung anknüpft und sich damit deutlich und bewusst vom traditionellen Geschichtslernen, wie es immer noch in vielen Schulen praktiziert wird, absetzt.

Aber es zeigt sich noch mehr: Deutlich wird an dieser Stelle nämlich auch, dass in den hier vorgestellten Zugängen zur Erschließung der Geschichte der Römer und Germanen die Vorgaben der Kerncurricula Geschichte erfüllt werden. Offensichtlich steht damit ‚anderes Geschichtslernen‘ (z.B. über alltagsgeschichtliche Zugänge, aber auch das so genannte informelle Lernen) der Erfüllung der curricularen Vorgaben nicht diametral entgegen, im Gegenteil: Die in den Kerncurricula Geschichte unter dem Stichwort ‚Kompetenzen‘ vorgegebenen und festgelegten Zielsetzungen, nach denen die Schüler

- Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen historischen Ereignissen, Prozessen und Strukturen herstellen können sollen,

⁴ *„Geschichte wird lebendig – Museum macht Schule“* ist der vollständige Name des auf fünf Jahre ausgelegten Projekts.

- Geschichte als von Menschen beeinflussbaren Prozess erkennen sollen, der durch Interessen gesteuert wird,
- historische und archäologische Quellen als Grundlage für die Aussagen über die Vergangenheit begreifen sollen,
- ein Bewusstsein dafür entwickeln sollen, dass Quellen in bestimmten Zusammenhängen entstanden sind und zum Teil unterschiedlich interpretiert werden können,
- und schließlich Spurensuche vor Ort betreiben und regionale Bezüge herstellen können sollen (vgl. Varusschlacht im Osnabrücker Land 2004, S. 38),

können im außerschulischen Lernort Kalkriese anschaulich, handlungsorientiert und problembasiert erreicht werden.

Kalkriese auch für Förderschulen – Intention der Neuerung

Im Jahr 2011 wurde im Auftrag des Museumspark am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück eine Evaluation der museumspädagogischen Programme für fünfte und sechste Schulklassen aller Schulformen (Grundlage der Evaluation waren Schüler- und Lehrerbefragungen mittels Fragebögen, die vor Ort oder zeitnah im Anschluss an den Besuch ausgefüllt wurden, ausführlich Fiegert 2012a, Fiegert 2012b) durchgeführt. Die Auswertung der Ergebnisse hatte ergeben, dass diese schulformübergreifend sowohl von den Schülern als auch von den Lehrern hervorragend angenommen wurden. Beide Gruppen äußerten sich begeistert über die ansprechenden Lernzugänge, deren Niederschlag sich noch einige Wochen später zeigte: Die Auswertung eines mit sechs Wochen Abstand zum Besuch ausgefüllten Nacherhebungsbogens hatte nämlich ergeben, dass sich die Lernzuwächse bei den Schülern aller Schulformen als sehr nachhaltig erwiesen, waren sie doch noch Wochen später abrufbar. Bei der Auswertung der Stichprobe von gut 720 Schüler- (ca. 30 Schulklassen aus Förder-, Haupt-, Real-, Gesamtschulen und Gymnasien) und 33 Lehrerfragebögen fielen nur die Antworten der Förderschüler und ihre Betreuer aus dem Rahmen: Bei beiden Gruppen, Schülern wie Lehrern⁵, gab es Unzufriedenheit. Fast die Hälfte der Schüler fand Kalkriese überwiegend „doof“, weil sie überfordert war und offensichtlich Vieles nicht hatte verstehen können. Die Lehrer schließlich hatten sehr schnell erkannt, dass ihre Klientel nicht dort abgeholt worden war, wo es stand, und entsprechend Entschleunigungsbedarf für die Programme angemeldet. Das führte dazu, dass von den Museumspädagogen die Winterpause 2012/13 genutzt wurde, eine angemessene didaktische Reduktion der Programme für die Förderschüler vorzunehmen, indem sie für diese Schülergruppe noch einmal inhaltlich ‚verschlankt‘ wurden.

Theoretische und pädagogische Grundüberlegungen:

Lernen an außerschulischen Lernstandorten – in der Regel ohne Förderschüler

Dass Förderschüler grundsätzlich eher zu den seltenen Gästen in Museen gehören, zeigte sich an den Besucherstatistiken bis einschließlich 2011 für Kalkriese sehr deutlich, ist aber

⁵ Hier muss allerdings angemerkt werden, dass in der Untersuchung von 2011 lediglich zwei Förderschulklassen mit insgesamt 25 Schülern und drei Lehrern vor Ort waren und entsprechend befragt werden konnten, was einen Prozentsatz von 3,4 % der Gesamtstichprobe ausgemacht hat.

ein Phänomen, das nahezu von allen kulturellen Lernorten bestätigt wird (vgl. Mußmann u.a. 2009, S. 10ff.) – und das, obwohl im Art. 31 der UN-Kinderrechtskonvention bereits im Jahr 1990 festgeschrieben wurde, dass *a l l e Kinder ein Recht auf Kultur haben. „Die Vertragsstaaten fördern und achten das Recht des Kindes auf volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben und fördern die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung ...“* (BMFSFJ (Hrsg.) 2012). Damit hat im Prinzip die Institution Schule, und dazu zählt selbstverständlich die Förderschule, die Verpflichtung, sich hieran zu beteiligen und Kindern *„Chancen für Zugänge zur und Teilhabe an Kultur zu ermöglichen“*.

In den vergangenen Jahren hat sich gezeigt, dass das so genannte *„Lernen vor Ort“* besonders geeignet zu sein scheint, derartige Zugänge zur Kultur zu eröffnen (vgl. Hallmann 2008, S. 306). Während nun aber mittlerweile das Lernen vor Ort, das Lernen an außerschulischen Lernstandorten, von viele Schulen praktiziert wird und ein Besuch zumindest das eine oder anderen Mal zur schulischen Normalität gehört, werden die Förderschüler in diesem Kontext nach wie vor eher wie Stiefkinder behandelt; diese Art von Partizipation an kultureller Bildung scheint für sie nicht vorgesehen zu sein. Zwar bestätigen Förderschullehrer durchaus⁶, dass außerschulische Lernorte bis zu vier Mal pro Schuljahr mit einer Klasse besucht werden, allerdings handele es sich hier dann eher um *„Lernorte, die dem Nahraum und den ‚Freizeitwelten‘ zuzuordnen ...“* seien (Lindmeier 2009, S. 17) und damit ohne einen speziellen Bildungsauftrag ausgestattet sind (vgl. Burk u.a. 2008, S. 11ff.). Museen dagegen als *„Orte mit einem Bildungsauftrag“* (ebenda) werden in diesem Kontext kaum besucht. Das heißt aber im Klartext auch, dass Förderschüler dadurch quasi eine doppelte Benachteiligung erfahren: Sie haben nicht nur grundsätzlich schlechtere Bildungschancen, sondern durch das Nicht-Teilnehmen an derartigen Lernangeboten auch weniger Zugangsmöglichkeiten zum außerschulischen Bildungserwerb in der Welt der Kultur (vgl. Mußmann 2009, S. 10).

Die Gründe, weshalb viele Förderschullehrer gerade die Museen in ihrer Eigenschaft als außerschulische Lernorte meiden, sind facettenreich, zeigen aber im überregionalen Vergleich auch deutliche Analogien und lassen sich auf drei Argumentationsstränge fokussieren:

1. Sozialverhalten der Schüler: Das häufigste Argument, was zum Nichtbesuch der Förderschulen gerade in Museen führt, ist laut Lehreraussagen das *fehlende Sozialverhalten* sowie *Disziplinprobleme, rüpelhaftes Verhalten* von Schülern (Lindmeier 2009, S. 16f.), in Kalkriese hört man im gleichen Kontext ähnliche Argumente der Lehrer, z.B., dass die Schüler *„...sich nicht benehmen können“* (Fiebert 2012a, S. 18 und 83). Dass dieses prognostizierte Fehlverhalten nicht zwingend notwendig eintreten muss, zeigen die Ergebnisse

⁶ Die folgenden Angaben entstammen einer Untersuchung der Universität Hannover, in der geprüft wurde, wie häufig und mit welchen Absichten Förderschullehrer in Stadt und Region Hannover außerschulische Lernorte aufsuchen und inwiefern diese sich zur sonderpädagogischen Förderung eignen (vgl. Mußmann (Hrsg.) 2009).

aus einer weiteren Evaluation aus dem gleichen Jahr in Kalkriese: Die Museumspädagoginnen waren begeistert über das Sozialverhalten und die hohe Motivation dieser Schüler; Disziplinprobleme hatte es nicht gegeben, in diesem Fall hatten sich die Argumente als nicht haltbare Vorurteile erwiesen⁷.

2. *Logistik*: Als zweithäufigstes Argument für den Nichtbesuch werden *Zeitprobleme* genannt, *zu wenig Zeit am (Schul-)Vormittag* (Lindmeier 2009, S. 16), die gepaart ist mit einer weiten Anfahrt und/oder schlechter Anbindung ans öffentliche Verkehrsnetz, was einen weiteren „*Zeitkiller*“ aus Lehrersicht darstellt (vgl. auch Fiegert 2012a, S. 14, 18, 19).

3. *Finanzielle Verhältnisse der Familien*: Ein Übriges ‚leistet‘ der sozio-ökonomische Hintergrund der meisten Eltern: Die i.d.R. mit einem Museumsbesuch verbundene hohe finanzielle Belastung (viele Eltern von Förderschülern sind Hartz IV-Empfänger), aber auch ein grundsätzlich fehlendes Interesse in der Elternschaft für den Besuch ihrer Kinder in einer kulturellen Einrichtung (vgl. ebenda, S 19, 83) lassen einen derartigen Besuch häufig bereits in der schulischen Planungsphase scheitern.

Damit ist ganz offensichtlich die Nutzung außerschulischer Lernorte und hier insbesondere der Museen auch sehr schulformabhängig und steigt prozentual mit dem Anteil von Schülern aus so genannten museumsaffinen Elternhäusern, die bei Förderschülern, die nachgewiesener Weise mehrheitlich⁸ aus bildungsfernen Familienzusammenhängen kommen, die große Minderheit ausmachen.

Was aber hat nun die übrigen Schulen in den letzten Jahren veranlasst, trotz alledem den Weg *aus der Schule heraus* zu finden? Der Grund, warum viele Schulen den Weg in außerschulische Lernstandorte eingeschlagen haben, liegt in der zunehmend artikulierten Infragestellung der noch (!) geltenden Monopolstellung des Schulgebäudes als ausschließlichem Lernort. Damit einher war die Suche nach Alternativen gegangen, die konsequenterweise zu außerschulischen Lernorten führte, allerdings eben (noch?) nicht im Förderschulwesen. Hier, so die Protagonisten, finde anderes Lernen statt, werde besser gelernt, könne Wissen nachhaltiger abgespeichert und vor allen Dingen auch *be-griffen* werden. Außerschulische Lernorte ermöglichen Primärerfahrungen und Schüler lernen entdeckend. Hier gebe es ein unbegrenztes Potential, um schulumüde Schüler erneut zu motivieren (vgl. hierzu z.B. Krebs 2004, Golgath 2011). Nach Schätzungen finden etwa 70% aller menschlichen Lernprozesse außerhalb von Bildungsinstitutionen wie z.B. der Schule statt (vgl. Burk u.a. 2008, S. 11), was wiederum zeigt, dass Lernen/Bildung nicht grundsätzlich die Institution Schule als Lernort zur Voraussetzung haben muss, und das spiegelt sich auch im Grundverständnis einer Didaktik des außerschulischen Lernens. Hier wird nämlich

⁷ Vgl. hierzu die Evaluationsergebnisse zum oben vorgestellten Programm „*Zeitsprung*“ aus dem Jahr 2012 in Fiegert 2012a, S. 71ff.

⁸ An Förderschulen sind vor allem Schüler mit Migrationshintergrund und/oder in Armutslagen überrepräsentiert (vgl. Löser/Werning 2011, S. 1 mit Bezug auf Werning/Löser/Urban 2008), mehr als 76% der Förderschüler erreichen bundesweit keinen Hauptschulabschluss (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2010, S. 2).

davon ausgegangen, dass z.B. die Handlungskompetenz als eine der zentralen Schlüsselkompetenzen, durch die der Lernende dazu befähigt wird, „*sich durchdacht, selbstständig, sozial, sach- und fachgerecht im Geflecht gesellschaftlicher Interessen zu verhalten*“ in besonderem Maße an außerschulischen Lernorten erworben werden kann (Sauerborn/Brühne 2010, S. 10).

Weitere Argumente für den Weg *a u s* der Schule heraus liefern die Ansätze aus der neueren Lehr-Lernforschung: So konnte nachgewiesen werden, dass das Lernen an so genannten freien Lernorten (hierzu zählen z.B. Feriensprachcamps, Ferientheatercamps usw.) einen deutlich hohen und nachhaltigen Wirkungsgrad hat (vgl. Burow 2011, S. 44); offensichtlich wird die herausragende Bedeutung freier Lernorte und des dort stattfindenden informellen („beiläufigen“) Lernens immer noch unterschätzt, und das, obwohl spätestens seit dem so genannten „Wunder von Bremen“, das immerhin vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung begleitet worden ist, das Bauchgefühl „wir haben es ja immer schon gewusst“ eine wissenschaftlich überprüfte Bestätigung erfahren hat⁹: Die Lust auf Lernen in anregungsreichen Lehr-Lernumgebungen ist an freien unverschulerten Räumen deutlich höher als in der Schule, was uns ja auch sehr deutlich in den Aufsätzen zu den Lernstandorten ‚Nackte Mühle‘ und der ‚Noller Schlucht‘¹⁰ aufgezeigt wurde. Außerdem gilt heute als gesichertes Erkenntnis, dass die Qualität der Sinneseindrücke und die damit verknüpften positiven Gefühle darüber entscheiden, was die Schüler aufnehmen (vgl. ebenda, S. 108). Die Lust am/auf Lernen ist somit Voraussetzung dafür, dass Lernen funktioniert, und die Zur-Kenntnisnahme und der Versuch der Berücksichtigung zieht sich quasi als ‚roter Faden‘ durch alle Aufsätze in diesem Band.

Der theoretische Diskurs um die Stärken und Potenziale außerschulischer Lernorte scheint an der Förderschulbasis erst allmählich anzukommen, was bis zum Jahr 2011 auch in den geringen Teilnehmerzahlen aus dem Förderschulbereich in Kalkriese deutlich wurde.

Museumspädagogische Programme für Förderschüler haben sich im Einsatz in der Schulpraxis bewährt

Dieses oben vorgestellte theoretische Wissen um ‚anderes Lernen‘ an außerschulischen Lernstandorten und die damit verbundenen Chancen gerade auch für Förderschüler wurden in Kalkriese zum Anlass genommen, um auf der Basis der oben nur kurz angerissenen Erkenntnisse über den Nutzen außerschulischer Lernorte besonders für leistungsschwache und Förderschüler spezielle *Praxiskonzepte* und Programme zu entwickeln bzw. die vorhandenen entsprechend zu entschleunigen, didaktisch zu reduzieren und adressatengerecht aufzubereiten.

⁹ Hinter dem „Wunder von Bremen“ verbirgt sich folgende „Episode“: An einem Sommercamp, das in Bremen für Drittklässler eingerichtet worden war, an dem überwiegend Kinder ausländischer Herkunft jeden Tag nur (!) zwei Stunden Sprachunterricht bekamen und nebenbei Theater spielten sowie jede Menge Zeit für Spielen und Toben hatten, wurde nach drei Wochen ein Lernzuwachs (Erwerb von Sprachkompetenz) festgestellt, der dem Fortschritt von eineinhalb Schuljahren entsprach. Das heißt, dass die Schüler in drei Wochen das lernten, wozu sie in der Schule eineinhalb Jahre Zeit benötigt hätten.

¹⁰ Vgl. hierzu auch die Aufsätze von Fiegert/Rinke und Fiegert/Middeke in vorliegendem Band.

Ab dem Frühjahr 2012 wurden in der Folge explizit Förderschulklassen beworben und nach Kalkriese eingeladen – ein schwieriges Unterfangen, wie sich herausstellen sollte, so waren die Vorurteile vieler Förderschullehrer, nicht zuletzt angesichts schlechter Erfahrungen in außerschulischen Lernorten, doch sehr groß. Die Förderschüler sollten testen, ob – im Vergleich zum Vorjahr – die Entschleunigung gelungen und die Zufriedenheit dieser Schülergruppe, aber auch der Lehrer, gestiegen war. Insgesamt folgten fünf (allesamt mit dem Schwerpunkt Lernen und emotionale und soziale Entwicklung) der insgesamt zwölf in Osnabrück Stadt und Land angesiedelten Förderschulen der Einladung, die von Seiten der Friedel & Gisela Bohnenkamp-Stiftung bezuschusst wurde¹¹; 73 Schüler aus sieben Schulklassen konnten entsprechend befragt werden. In Analogie zu der Befragung der Schüler aus dem Jahr 2011 wurde ein ähnlicher (nunmehr sprachlich deutlich heruntergebrochener und an das Niveau der Förderschüler angepasster und um einige komplexere Fragen reduzierter, gleichwohl von der Strukturierung identischer) Fragebogen den Förderschülern mit der Bitte, ihn zeitnah an der Veranstaltung auszufüllen, ausgehändigt. Parallel zur ersten Untersuchung wurde ebenfalls mit einem Abstand von ca. 4 bis 6 Wochen der so genannte Nacherhebungsbogen (wiederum entsprechend modifiziert) versandt, der mit einer Rücklaufquote von 84,9% eine höhere Quote als im Jahr 2011 erreichte, in der nur 59% aller an der Erstbefragung Beteiligten geantwortet hatten.

Die Auswertung der Frage- und Nacherhebungsbögen der Förderschüler im Jahr 2012 ermöglichte sowohl die Beantwortung der Frage, inwiefern die Modifizierung der museumspädagogischen Programme nunmehr auch explizit die Förderschüler anspricht und sie nun „mitgenommen“ werden, als auch der Frage nach dem nachhaltigen Lernen. Von daher erschien es uns sinnvoll, neben der Auswertung der Daten aus 2012 auch die Daten mit denen des Projektes aus 2011 zu vergleichen. Damit standen für die Analyse folgende Datensätze zum Vergleich zur Verfügung,

- a. die Gesamtstichprobe aus dem Jahr 2011 (N = 720 Schüler aus Haupt-/Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen und Förderschulen)
- b. die Nacherhebungsbögen aus dem Jahr 2011 (N = 412 Schüler, ohne Förderschüler)
- c. die in der Gesamtstichprobe enthaltene kleine Stichprobe der Förderschüler aus dem Jahr 2011 (N = 25)
- d. die Nacherhebungsbögen der Förderschüler aus dem Jahr 2011 (N = 25)
- e. die Gesamtstichprobe aus dem Jahr 2012 (N = 73 Förderschüler)
- f. die Nacherhebungsbögen aus dem Jahr 2012 (N = 62 Förderschüler).

Von der Auswertung sollen in der Folge nur einige wenige Ergebnisse näher vorgestellt werden.

¹¹ Die Friedel & Gisela Bohnenkamp-Stiftung übernimmt seit dem Jahr 2011 unter ihrem Leitsatz „Bildung fördern – alle mitnehmen“ bei der Buchung zweier Programme während eines Besuchs in Kalkriese die Kosten für das zweite Programm, so dass die Schüler nur eins bezahlen müssen (sog. „Nimm 2 für 1 - Aktion“), bei besonderen Voraussetzungen kann auch die Busfahrt bezuschusst werden.

Evaluationsergebnisse

Was hat nun die Evaluationsstudie der Förderschüler im Jahr 2012 ergeben? Im Prinzip sprechen die Ergebnisse, die in vergleichender Perspektive zu den Ergebnissen aus 2011 erläutert werden sollen, für sich:

Für 2011 musste noch konstatiert werden: „Mit Ausnahme der Förderschüler kann für alle übrigen Schüler eine hohe Akzeptanz der Programme festgehalten werden, die Schüler sind motiviert, besuchen die Programme gerne und äußern in ihrem feedback viel Begeisterung. Dabei ist es bemerkenswert, dass (ebenfalls wieder mit Ausnahme der Förderschüler) die Ergebnisse der drei untersuchten Schulformen sehr eng beieinander liegen, was durchaus dafür spricht, auch künftig auf nach Schulform differenzierende Programme zu verzichten“ (Fiegert 2012a, S. 54). Die Ergebnisse der Untersuchung aus 2012 zeigen nunmehr, dass diese hohe Akzeptanz und Motivation nun auch bei den Förderschülern vorhanden ist. Die Programme wurden hoch motiviert und mit großer Begeisterung besucht, was sich in einem entsprechenden Schülerfeedback niederschlug. Damit wurden nunmehr auch die Förderschüler dort abgeholt, wo sie stehen, und die Programme können (zunächst aus Schülersicht) als adressatengerecht bezeichnet werden (vgl. zum Folgenden Fiegert 2013, S. 27ff):

Die Auswertung der Frage nach der Verständlichkeit der Programme verdeutlicht in der vergleichenden Perspektive, wie sehr die Einschätzung des Schwierigkeitsgrades in Abhängigkeit von der Schulform differiert, allerdings zeigt sich auch, dass die Förderschüler aus 2012 erheblich weniger Verständnisschwierigkeiten hatten als die Förderschüler der (gleichwohl kleineren) Stichprobe aus 2011. Bezeichnenderweise empfanden die Förderschüler aus 2012 mit 80% das Programm sogar verständlicher als die Gymnasiasten mit 78,6%. Damit deutet sich bereits an dieser Stelle an, dass die methodisch angemessene Aufbereitung der Programme für Förderschüler als gelungen bezeichnet werden kann.

Ergebnisse zu Frage Nr. 9: Wie fandest Du, was die Gästeführerin erzählt hat?

2011	sehr/eher schwierig	geht so	sehr/eher verständlich
Schüler insgesamt	3,5%	19,0%	64,3%
Haupt-/Realschüler	3,7%	27,3%	57,1%
Gymnasiasten	2,9%	11,0%	78,6%
Gesamtschüler	1,8%	18,9%	75,7%
Förderschüler 2011	12,0%	56,0%	32,0%
Förderschüler 2012	4,3%	15,9%	80,0%

Zudem ist es gelungen, die Schüler emotional angemessen anzusprechen: Bezeichneten in 2011 42% der Förderschüler die Programme als (*eher*) langweilig, waren es in 2012 nur knapp 9%, und im Schulvergleich fanden die Förderschüler die Inhalte deutlich spannender als die Schüler der übrigen Schulformen in 2011. Im Nachhinein ist zu vermuten, dass

der hohe Prozentsatz der Förderschüler mit ablehnender Haltung aus 2011 auch damit zusammenhängt, dass sie überfordert waren, was dann schnell zu Langeweile führte (vgl. Fiegert 2012a, S. 15, 18f., 45, 52).

Ergebnisse zu Frage Nr. 10: Wie fandest Du, was die Gästeführerin erzählt hat?

2011	sehr/eher langweilig	geht so	sehr/eher spannend
Schüler insgesamt	14,6%	24,3%	51,4%
Haupt-/Realschüler	10,4%	27,3%	49,2%
Gymnasiasten	16,2%	20,8%	58,4%
Gesamtschüler	19,8%	18,0%	57,6%
Förderschüler 2011	42,0%	40,0%	12,0%
Förderschüler 2012	8,8%	21,5%	70,9%

Mit der Auswertung der Antworten auf die folgende Frage wurden zwei weitere Aspekte eingefangen: Mit der Beantwortung der Reflexionsfrage „*Wie viel hast Du heute über Römer und Germanen gelernt?*“, die auch in der Untersuchung von 2011 gestellt worden war, sollten die Schüler zum einen eine Selbsteinschätzung über ihren Lernzuwachs abgeben. Zum anderen wurde auf diesem Wege die Vermittlungskompetenz der Museumspädagoginnen evaluiert. Der Vergleich der Ergebnisse von 2011 und 2012 zeigt, dass 61,6% aller Förderschüler aus 2012 ihren Lernzuwachs mit (*sehr*) *hoch* angaben und nur 2,8% aller Schüler meinten, (*sehr*) *wenig* gelernt zu haben. Der Vergleich mit der Gesamtstichprobe von 2011 zeigt sogar, dass die Einschätzung der Förderschüler von 2012 leicht über der Gesamteinschätzung aller Schüler von 2011 liegt.

Ergebnisse zu Frage Nr. 12: Wie viel hast Du heute gelernt?

2011	(sehr) viel gelernt	geht so	(sehr) wenig gelernt
Schüler insgesamt	66,7%	23,2%	6,7%
Haupt-/Realschüler	68,9%	20,2%	5,5%
Gymnasiasten	70,5%	21,4%	8,1%
Gesamtschüler	58,5%	31,5%	8,1%
Förderschüler 2011	40,0%	48,0%	12,0%
Förderschüler 2012	64,0%	32,8%	3,0%

Zusammenfassend können die Evaluationsergebnisse so interpretiert werden, dass die Überprüfung, „*inwieweit die im Zuge der Erfahrungen mit Förderschülern im Jahr 2011 revidierten und didaktisch reduzierten museumspädagogischen Programme nun Schüler angemessen angelegt sind und ihr Interesse am Geschehen in Kalkriese geweckt werden*“, positiv abgeschlossen wurde: Die für den Durchgang 2012 vorliegenden Ergebnisse zu den Förderschulbesuchen in Kalkriese sind eindeutig und liefern eine Bestätigung für das methodisch-didaktisch angemessene und geschickte Vorgehen der Museumspädagoginnen

und die Aufbereitung ihrer Programme. Die Tatsache, dass nunmehr bei einem nicht unerheblichen Teil der Förderschüler durch den Weg über Kalkriese („Türöffner“) Interesse an kultureller Bildung geweckt werden konnte, sollte zukünftig angesichts des in der UN-Kinderrechtskonvention festgeschriebenen Rechts auf Kultur auch und gerade Förderschullehrer zu einem Kalkriesebesuch motivieren, um ihren Schülern auf diesem Wege Zugänge zu Museen und damit (vielleicht sogar einen ersten) Zugang zu kultureller Bildung zu ermöglichen.

Weiterarbeit, Perspektiven

Darüber hinaus scheint Kalkriese hervorragend geeignet zu sein, bei den Schülern wieder¹² so etwas wie Begeisterung für eine Sache, Interesse und Neugierde zu wecken, die gerade in dem Kontext entsteht, dass alles mit ‚Freiwilligkeit‘ einher geht: „...*Weil wir hier nicht lernen mussten*“, war bezeichnenderweise die Antwort einer Schülerin auf die Frage, warum ihr Kalkriese so gut gefallen habe.

Die „*Tatsache, dass die Förderschüler in einer doppelten Weise zu den Bildungsverlierern*“ (Löser/Werning 2011) zählen und annähernd 90% aller Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf den unteren sozialen Schichten entstammen (vgl. Schumann 2009), sollte Grund genug sein, nach Alternativen zum Lernort Schule zu suchen. Dass mehr als 76% aller Förderschüler bundesweit keinen Hauptschulabschluss erreichen (vgl. Löser/Werning 2011), liegt auch an einem grundsätzlichen Ablehnen dieser Institution mit ihren ‚klassischen‘ Lernzugängen, einer grundsätzlichen Schulmüdigkeit, die bis zum Schulabsentismus führen kann. Wenn Untersuchungen zum Lernen in außerschulischen Lernorten immer wieder zeigen, dass gerade schwachen Schülern das ‚Lernen vor Ort‘ Spaß am Lernen vermittelt oder ihn auch zurückgibt¹³, kann das Lernen an außerschulischen Lernorten vielleicht tatsächlich dazu beitragen, den Schülern einen Weg aus dieser Abwärtsspirale zu eröffnen, indem ihnen neue Zugänge zum Lernen erschlossen werden.

In diesem Kontext wird seit dem Jahr 2013 in Kalkriese über eine Vielzahl weiterer Projekte nachgedacht: So werden gegenwärtig Kooperationen zwischen Museum und (Förder-) Schulen hergestellt, in denen *gemeinsam* von (Förderschul-)Lehrern und Museumspädagogen weitere Programme für Schüler aller Schulformen und -stufen entwickelt werden (sollen). Die Vernetzung soll auf regionaler, aber auch auf nationaler Ebene laufen. Als Vorbild dient hier u.a. die Bildungspartnerschaft zwischen Schulen und Museen in Nordrhein-Westfalen, die in einer gemeinsamen Erklärung im Jahr 2008 u.a. festlegte: „...*Wir sehen in der Zusammenarbeit von Museen und Schulen einen Beitrag zur Verbesserung von Unterricht, zur Entwicklung unserer Schulen und zur Befähigung unserer Kinder und Jugendlichen am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und das persönliche und*

¹² Gespräche mit Förderschullehrern haben immer wieder ergeben, dass viele ihrer Schüler unter anderem aufgrund von schlechten Erfahrungen in und mit der Schule eine regelrechte Schulmüdigkeit bis hin zur Schulverweigerung (-absentismus) entwickelt haben, die mit einem absoluten Desinteresse an allem, was mit Schule/schulischem Lernen zusammenhängt, einhergeht.

¹³ Vgl. hierzu besonders die Aufsätze von Fiegert/Rinke und Fiegert/Middeke.

gesellschaftliche Leben erfolgreich (mit) zu gestalten. Museen schärfen dabei ihr Profil, fördern die Lern- und Methodenkompetenzen sowie das kulturelle und ästhetische Bewusstsein der Kinder und Jugendlichen und erweisen sich als verlässliche Bildungspartner für schulisches und außerschulisches Lernen. Alle Schulen und Museen in Nordrhein-Westfalen sind aufgerufen, die Zusammenarbeit zu planen“¹⁴.

Seit dem Schuljahr 2013/14 wird im Zuge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention auf der Grundlage des Artikels 24 in Niedersachsen mit der Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen begonnen. Das heißt für die schulische Praxis, dass zwar einerseits zunächst alle Förderschulen (Ausnahme Schwerpunkt Lernen) mit den unterschiedlichen Schwerpunkten bestehen bleiben, andererseits zählt aber ab sofort der Elternwille, d.h., die Eltern werden entscheiden, ob ihre Kinder künftig eine Regel- oder eine Förderschule besuchen werden (vgl. Nds. KuMi (Hrsg). 2012a, b, c). Das Konzept der Inklusion hat somit zur Konsequenz, dass es künftig zum ‚ganz normalen Schulalltag‘ gehören wird, dass Schüler mit Beeinträchtigungen die (nunmehr inklusive) Regelschule besuchen werden. Die Förderschulen mit dem Schwerpunkt ‚Lernen‘ werden völlig aufgelöst¹⁵, d.h., dass künftig a l l e Schüler mit Lernschwierigkeiten die Regelschule besuchen werden.

Es ist hier nicht der Ort, die Vor- und Nachteile der inklusiven Schule zu diskutieren. Fakt ist jedoch, dass künftig neben „normalen“ Förderschulklassen auch inklusive Regelschulklassen, in denen auch ehemalige Förderschüler sitzen, zu den Gästen in Kalkriese zählen werden, und auf diese neue Grundsituation hat sich j e d e r außerschulische Lernort einzustellen. Auf ‚normale‘ Förderschulen hat sich Kalkriese bereits hervorragend eingestellt, wie die hier vorgelegten Ergebnisse gezeigt haben. Angesichts dieser neuen Situation in der Schullandschaft erscheint es allerdings um so notwendiger, dass die mit außerschulischen Lernorten einhergehenden besseren Lernchancen genutzt werden, um gerade auch den (lern-) schwachen Schülern/den Schülern mit Förderbedarf die im Zusammenhang mit der in der UN-Behinderten-Konvention festgeschriebene Teilhabe an Kultur/am kulturellen Leben zu ermöglichen. Inwieweit das Erfolgsmodell Kalkriese auch für die inklusive Schule zum best-practise-Beispiel wird, muss die Zukunft dann zeigen.

¹⁴ Museen und Schulen werden Bildungspartner in NRW: Gemeinsame Erklärung: „Das Land NRW und die Kommunalen Spitzenverbände Städtetag NRW, Städte- und Gemeindebund NRW und Landkreistag NRW vereinbaren eine gemeinsame Förderung der Zusammenarbeit von Schulen und Museen mit Unterstützung der LVR-Museen und des LVR-Fachbereichs Kultur, des LVR-Dezernats Kultur und Umwelt, der Museen und des Museumsamtes des LWL, des Arbeitskreises Museumspädagogik Rheinland und Westfalen e.V., des Verbandes der Rheinischen Museen e.V., der Vereinigung Westfälischer Museen e.V., des Arbeitskreises der NS-Gedenkstätten NRW e.V. Als Ausdruck der gemeinsam von Land und Kommunen getragenen Verantwortung für die Bildungs- und Zukunftschancen unserer Kinder und Jugendlichen fördern wir landesweit die systematische Kooperation von Museen mit Schulen. ...“ (Düsseldorf 2008)

¹⁵ Ab der ersten bzw. fünften Klasse werden künftig keine neuen Schüler aufgenommen.

Literatur

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.): Übereinkünfte über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien (Fassung 15. Juli 2010). Berlin 2012 (4. Aufl.)

BURK, Karlheinz/RAUTENBERG, Marcus/SCHÖNKNECHT, Gudrun (Hrsg.): Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten. (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 125). Frankfurt am Main 2008

BURK, Karlheinz/RAUTENBERG, Marcus/SCHÖNKNECHT, Gudrun: Einführung: Orte des Lehrens und Lernens außerhalb der Schule. In: DIES. (Hrsg.): Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten. (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 125). Frankfurt am Main 2008, S. 11-19

BUROW, Olaf-Axel: Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück. Weinheim 2011

FIEGERT, Monika: Geschichte erlebbar machen – Museum macht Schule (Projektabschlussbericht). (Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung, Band 3). Osnabrück 2012a

FIEGERT, Monika: Der Blick von außen – wenn Museen sich evaluieren lassen. Ein Kooperationsprojekt des Museumsparks Kalkriese, Bramsche, mit der Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft. in: Mitteilungsblatt. Museumsverband für Niedersachsen und Bremen e.V. Nr. 73, August 2012b, S. 100-107

FIEGERT, Monika: „...weil wir hier nicht lernen mussten“ Abschlussbericht zum Projekt: Museum macht Förderschule (Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung Band 4) Osnabrück 2013

HALLMANN, Kerstin: Kulturelle Lernorte für Schulklassen – Bedeutung, Chancen und Möglichkeiten. In: BURK, Karlheinz/RAUTENBERG, Marcus/SCHÖNKNECHT, Gudrun (Hrsg.): Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten. (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 125). Frankfurt am Main 2008, S. 306-317

KAHL, Reinhard: „Ein schöner Sommer“ in: Pädagogik 9/2006, S. 64

KREBS, Uwe: Das langweilige Museum – Über Ursachen von Desinteresse und Möglichkeiten der Überwindung. In: Zeitschrift für Museum und Bildung 60/2004, S. 67-77

LINDMEIER, Bettina/MUßMANN, Jörg: Einige Aspekte der Untersuchung des Projekts „ALo-H“ und deren pädagogische Implikation. In: MUßMANN, Jörg/LINDMEIER, Bettina/ALBERS, Timm: Außerschulische Lernorte in Hannover. Informationen für Lehrkräfte, Anwärterinnen und Anwärter, Studentinnen und Studenten. Hannover 2009, S. 15-20

MUßMANN, Jörg: Informelles Lernen in der Sonderpädagogik. In: MUßMANN, Jörg/LINDMEIER, Bettina/ALBERS, Timm: Außerschulische Lernorte in Hannover. Informationen für Lehrkräfte, Anwärterinnen und Anwärter, Studentinnen und Studenten. Hannover 2009, S. 9-13

SAUERBORN, Petra/BRÜHNE, Thomas: Didaktik außerschulischen Lernens. Baltmannsweiler 2010

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.): Inklusive Schule in Niedersachsen. Informationen für Eltern, Schülerinnen und Schüler. Hannover 2012a

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.): Die wichtigsten Fragen und Antworten zur inklusiven Schule. (Die Informationen gelten vorbehaltlich möglicher Änderungen der untergesetzlichen Regelungen im Anhörungsverfahren. Stand 21. Mai 2012), Hannover 2012b

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.): Einführung der inklusiven Schule in Niedersachsen. Hinweise für die kommunalen Schulträger. Hannover 2012c

VARUSSCHLACHT IM OSNABRÜCKER LAND. MUSEUM UND PARK KALKRIESE (Hrsg.): Das Museumspädagogik-Buch. Vermittlungsgrundlagen und Museumspädagogische Angebote am Ort der Varusschlacht in Kalkriese. Bramsche 2004

WERNING, Rolf/LÖSER, Jessica M. /URBAN, Michael: Cultural and social diversity: an analysis of minority groups in German schools. The Journal of Special Education, 42/2008, S. 47-54

Internetquellen

BERTELSMANN STIFTUNG (2010): Ausbau von gemeinsamem Unterricht kommt nicht voran. (http://www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xsl/nachrichten_104357.htm) [30.11.2013]

GOLGATH, Tabea: Langweilige Museen? Nein, danke! Nachhaltige Vermittlungsmethoden in Ausstellungen. (zugleich Diss.) Hannover 2011
(online im Internet: URL: <http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01dh11/68020153X.pdf>) [30.11.2013]

LÖSER, Jessica/WERNING, Rolf: Inklusion in Niedersachsen: Gesetze, Aktionen und Perspektiven. In: Zeitschrift für Inklusion 2/2011
(online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/127/125>) [30.11.2013]

SCHUMANN, Monika: Die „Behindertenrechtskonvention“ in Kraft! – Ein Meilenstein auf dem Weg zur inklusiven Bildung in Deutschland?! In: Zeitschrift für Inklusion 2/2009
(online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/35/42>) [30.11.2013]

<http://www.kalkriese-varusschlacht.de/varusschlacht-angebot/fuehrungen/schulklassen/schulklassen.html> [30.11.2013]

Jürgen Westphal
Profilklassen und differenzierte Begabungsförderung
Das Gymnasium „In der Wüste“ in Osnabrück

Das staatliche Gymnasium „In der Wüste“ geht auf die „Städtische Höhere Mädchenschule“ zurück, die 1848 gegründet wurde. Mit dem Umzug in ein neues Gebäude im Stadtteil Wüste wurde 1970 zugleich die Koedukation eingeführt.¹ Zurzeit besuchen etwa 1.100 Schülerinnen und Schüler diese Schule, ca. 90 Lehrerinnen und Lehrer sowie etwa zehn Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind am Gymnasium „In der Wüste“ beschäftigt. Diese Schule hat sich in den letzten zehn Jahren im Zuge der Eigenverantwortlichkeit der Schulen kontinuierlich entwickelt: Sie ist eine offene Ganztagschule, in der es eine Hausaufgabenbetreuung, einen Freizeitbereich und die Möglichkeit zur Einnahme eines Mittagessens, und zwar in den Räumen des Osnabrücker Sport Clubs (OSC), gibt. Inhaltlich und pädagogisch ruht das Gymnasium „In der Wüste“ auf fünf Säulen: moderne und lebendige Fremdsprachen, soziales und (inter)kulturelles Lernen, Persönlichkeitsentwicklung, Orientierung in der Gesellschaft, mathematisch-naturwissenschaftlicher Bereich.²



Durch folgende zwei Charakteristika wird dieses Gymnasium besonders geprägt: die Profilklassen und die differenzierte Begabungsförderung. Wesentliche Gründe für die Einführung der Profilklassen und der differenzierten Begabungsförderung lagen darin, ab Klasse 5 bestimmte Begabungen und damit die Persönlichkeitsentwicklung gezielt zu fördern.

¹ Ausführliche Daten zur Schulgeschichte sind auf der Homepage zu finden: <http://www.gymnasium-wueste.de/geschichte/geschichte-der-schule.html>.

² Genauere Informationen und aktuelle Projekte unter: <http://www.gidw.de/startseite.html>.

Deshalb wurden ab Klasse 5 so genannte Profilklassen eingeführt, die sozusagen in die Begabungsförderung hineinwachsen. Derzeit werden angeboten: das Sprachenprofil, das Musikprofil, die Forscherklasse, die Sportklasse und die offene Klasse. Diese Profilbildung erfordert eine langfristige Zusammenarbeit mit den Grundschulen.

Die Profilklassen

Das Sprachenprofil: Nach dem Erlass „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums“ können Schulen im Schuljahrgang 5 eine Fremdsprache als vierstündige Wahlfremdsprache anbieten. Am Gymnasium „In der Wüste“ kann man deshalb in der Sprachenklasse Französisch schon ab Klasse 5, nicht erst ab Klasse 6 lernen, wie es eigentlich in der Stundentafel vorgesehen ist. Wichtige Fähigkeiten wie Hör- und Leseverstehen, Sprechen, Schreiben werden intensiv trainiert. Ab Klasse 7 wird in der Sprachenklasse der Unterricht in einigen Sachfächern – einzigartig in Niedersachsen – auf Französisch erteilt: Erdkunde bilingual ab Klasse 7, Geschichte bilingual ab Klasse 8, Politik-Wirtschaft bilingual ab Klasse 11. Außerdem kann Latein als 3. Fremdsprache ab Klasse 7 belegt werden. Besondere, international anerkannte Zertifikate können zusätzlich erworben werden: DELF (optional ab Klasse 6): Diplôme d’Etudes en Langue Française (international anerkanntes Sprachenzertifikat des französischen Kultusministeriums) und Certi-Lingua (optional ab Klasse 11 in Französisch und Englisch), ein Exzellenzlabel (Erwerb von zertifizierten mehrsprachigen, europäischen und internationalen Kompetenzen). Zugleich existieren zahlreiche Angebote im Fach Englisch, z.B. in der Mittelstufe eine Theater-AG und eine Fahrt nach Hastings im Jahrgang 8. In der Oberstufe können sich die Schüler z.B. an „Olmun“ beteiligen – Oldenburg Model United Nations, einem Planspiel, das seit 2001 jeweils in der Woche nach Pfingsten in Oldenburg stattfindet. Unser Gymnasium nimmt seit 2003 an der rein englischsprachigen Veranstaltung im UN-Dresscode zusammen mit Schulen aus dem In- und Ausland teil. Jede Schule mit jeweils ca. zehn Teilnehmerinnen und Teilnehmern vertritt zwei bis drei Länder der United Nations und simuliert deren Arbeit in Komitees (z.B. Umwelt oder Menschenrechte) und in der Vollversammlung. Im November 2009 hat das Gymnasium „In der Wüste“ zudem erstmalig an „Bermun“ teilgenommen – Berlin Model United Nations, wobei mit der Partnerschule, der Burlington High School (BHS) in Vermont, USA, eine gemischte Delegation gebildet wurde.

Das Musikprofil: Ebenfalls nach dem Erlass „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums“ kann ein Musikprofil eingeführt werden, das an unserem Gymnasium eingerichtet worden ist. Deshalb wird in Klasse 6 der Musikunterricht dreistündig, in den Klassen 7 bis 9 vierstündig erteilt; eigentlich sind nach der Stundentafel für die Klassen 6 bis 9 nur jeweils zwei Stunden Musik pro Woche vorgesehen. Von diesen zusätzlichen Musikstunden entfällt immer ein Teil auf praktisches Musizieren mit dem Klassenorchester. In der Musikklasse des 5. Jahrgangs spielt jede Schülerin und jeder Schüler ein Instrument; zusätzlich wird in Klasse 5 eine Stunde Klassenorchester angeboten. Viele Schülerinnen und Schüler aus dem Musikprofil besuchen in der Qualifikationsphase

(Jahrgänge 11 und 12) den Musikkurs auf erhöhtem Niveau, der sogar „stadtübergreifend“ angeboten wird. Nur durch die Profilbildung in der Mittelstufe ist es möglich, dass dieser Kurs zustande kommt; die Begabungen talentierter Musikerinnen und Musiker werden am Gymnasium „In der Wüste“ gezielt gefördert.

Die Forscherklasse: Im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich nähert sich das Gymnasium „In der Wüste“ mit unterrichtsnahen Arbeitsgemeinschaften einer Profilbildung an. So gibt es eine so genannte Forscherklasse, in der Kinder unterschiedlicher Fähigkeiten und Begabungen gefördert werden. Die Schule bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich intensiv mit naturwissenschaftlichen Phänomenen auseinanderzusetzen und so naturwissenschaftliche Kompetenzen aufzubauen. Alle Kinder der Forscherklasse nehmen im 5. und 6. Jahrgang an einem 14-tägig stattfindenden zweistündigen Unterricht teil, der handlungsorientiert ausgerichtet ist. Die Schülerinnen und Schüler untersuchen zum Beispiel das spannende Leben der Bodenorganismen, bauen eine Wetterfahne oder ein Dampfdruckboot und erforschen, warum ein Flugzeug fliegt oder welche besonderen Eigenschaften Wasser hat. Exkursionen runden die Auseinandersetzung mit den Halbjahresthemen Boden, Luft und Wasser ab. Von den Schülerinnen und Schülern der Forscherklasse wird erwartet, dass sie ein ausgeprägtes Interesse an der Natur und der Umwelt haben (die Forscher-Klasse sollte nicht nur angewählt werden, weil kein anderes Profil infrage kommt), Freude am Entdecken und Experimentieren haben, mit Engagement in der Gruppe forschen sowie Mitschülerinnen und Mitschülern Projekte und Arbeitsergebnisse vorstellen. Innerhalb der Forscherklasse kooperiert das Gymnasium „In der Wüste“ mit der Universität Osnabrück. Studierende des Fachbereichs Biologie/Chemie unterstützen die betreuenden Lehrkräfte bei der Auswahl der Experimente und deren Durchführung, so dass eine intensive Betreuung der Schülerinnen und Schüler bei ihren Untersuchungen möglich ist.

Die Sportklasse: Auch bei der Sportklasse muss die Profilbildung über unterrichtsnahe Arbeitsgemeinschaften erfolgen. Erstmals im Schuljahr 2004/2005 wurde am Gymnasium „In der Wüste“ im Jahrgang 5 eine Profilklass Sport eingerichtet. Das ist darauf zurückzuführen, dass die Schule im Jahr 2003 zu einer „Partnerschule des Leistungssports“ für die Sportarten Basketball, Fechten und Leichtathletik ernannt worden ist. Zudem bestehen enge Kooperationen zwischen Schule und Verein im Bereich Volleyball. Eine Aufnahme in die Profilklass Sport ist möglich, wenn die Schüler und Schülerinnen aufgrund bereits erbrachter Leistungen direkt von den Stützpunkt- bzw. Landestrainern in einer der angebotenen Sportarten Basketball, Fechten, Leichtathletik und Volleyball benannt werden. Zusätzlich gibt es aber auch die Möglichkeit, sich auf einer oder mehreren der von den einzelnen Fachverbänden organisierten Sichtung(en) für eine Aufnahme zu qualifizieren. Dieses Projekt ist geschaffen worden, um talentierte Sportlerinnen und Sportler zu finden und dann in den jeweiligen Sportarten gezielt zu fördern. Das Training, bis zu drei Stunden (Schulstunden) wöchentlich, ist verbindlich und wird leistungsorientiert aufgebaut, wobei der Spaß aber auch nicht zu kurz kommen soll. Das Training erfolgt in Form von

AGs, die jeweils von lizenzierten und erfahrenen Trainern des OSC (Basketball und Fechten) und des OTB (Leichtathletik und Volleyball) geleitet werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen darüber hinaus auch mindestens einmal wöchentlich in der jeweiligen Sportart leistungsorientiert in einem Verein trainieren. Das vom Landessportbund initiierte und unterstützte Gesamtkonzept soll u.a. dazu beitragen, den Leistungssport in den Bereichen Basketball, Leichtathletik, Fechten und Volleyball in unserer Stadt und Umgebung zu ermöglichen bzw. weiter auszubauen. Späteren Leistungssportlern sollen durch dieses Projekt aber auch „kurze Wege“ zum Training und zu den Wettkampfstätten und dadurch eine Zeitersparnis ermöglicht werden. In der Leichtathletik waren besonders die Mädchenmannschaften erfolgreich. Auch die Basketball-Teams der Wüste sorgten in den vergangenen Jahren für viele positive Schlagzeilen. Große Erfolge wurden und werden auch im „Fechterlager“ errungen. So gingen viele Titel bei den jeweiligen Landesmeisterschaften an Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums „In der Wüste“.

Die offene Klasse: Wer kein spezielles Profil wählen möchte, besucht die offene Klasse, die keinem Profil zugeordnet ist.

Die differenzierte Begabungsförderung

Die Profilbildung steht in enger Verbindung zu einer differenzierten Begabungsförderung, bei der die Schülerinnen und Schüler in Form von Arbeitsgemeinschaften, Projekten und Wettbewerben ihren besonderen Interessen und Begabungen nachgehen können.

Begabungsförderung: Warum und Wie?

In den letzten Jahren ist eine zunehmende Breite des Begabungsspektrums auch in den Lerngruppen am Gymnasium zu beobachten.³ Die Begabungen und Interessen Einzelner gehen (z.T. weit) über den Unterricht in der Klasse hinaus. Im Rahmen der Angebote der Begabungsförderung können Bildungsangebote, die den Fähigkeiten der Kinder entsprechen, frühzeitig wahrgenommen, verinnerlicht und langfristig genutzt werden. Durch Zusammenarbeit des Gymnasiums mit Grundschulen (Hasbergen, Hellern, „In der Wüste“ und Rückertschule) kann eine frühzeitige und anhaltende Förderung gewährleistet werden. Diese Zusammenarbeit ist aus einem Kooperationsverbund erwachsen, an dem die genannten Schulen seit 2002 beteiligt sind (heutiger Name: Kooperationsverbund „Differenzierte Begabungsförderung Osnabrück-West“).⁴

Ziele der differenzierten Begabungsförderung

Neue Wissensbereiche sollen erschlossen werden; dabei sollen die Schülerinnen und Schüler Kenntnisgewinn und Lernzuwachs als Glücksgefühl und Stärkung des Selbstvertrauens erfahren. Die Anstrengungsbereitschaft soll erhöht werden, Zuverlässigkeit und

³ Unter Begabung wird „das individuelle Potential für gute und ausgezeichnete Leistungen auf einem oder mehreren Gebieten“ (Mönks 2006, S. 16) verstanden. Die Schule orientiert sich an einem Verständnis besonderer Begabungen, das nicht auf Hochbegabung im engeren Sinne eingeschränkt ist.

⁴ Zur Arbeit dieser Kooperationsverbände vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2011 und Solzbacher 2006.

Selbstständigkeit sowie Kompetenzen speziell für das selbstständige Lernen sollen gefördert werden. Ziel ist es auch, soziale Kompetenzen, wie z.B. die Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit auch in außerschulischer Umgebung, zu festigen und auszubauen.

Diagnose besonderer Begabungen

Der Entscheidung, welche Schülerinnen und Schüler an einer speziellen Förderung teilnehmen können, lassen sich unterschiedliche Diagnoseverfahren zugrunde legen, wobei jedes für sich nur eine begrenzte Reichweite hat, weshalb zumeist mehrere Verfahren kombiniert werden.⁵ Richtlinie zur Auswahl besonders begabter Schülerinnen und Schüler für das Förderprogramm ist am Gymnasium „In der Wüste“ ein Notendurchschnitt von etwa 2,0 und besser, ab Klasse 7 von 2,2. Da Schulnoten nur ein Indiz für eine besondere Begabung sein können, kommen auch Schülerinnen und Schüler in Betracht, die zwar diesen Notendurchschnitt nicht erreichen, aber durch besondere Leistungen und Interessen in einzelnen Gebieten aufgefallen sind. Die Empfehlung, das Kind zur differenzierten Begabungsförderung einzuladen, wird durch die Klassenkonferenz ausgesprochen, gegebenenfalls finden Gespräche mit dem Klassenleiter und dem Klassenkollegium statt. Bei Schülerinnen und Schülern, die den Notendurchschnitt nicht erreichen, wird besonders diskutiert, ob eine Teilnahme zu Problemen bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen führen könnte, zumal es bei einzelnen Projekten unumgänglich ist, gelegentlich den regulären Unterricht zu versäumen. Die Eltern der ausgewählten Schülerinnen und Schüler werden schriftlich informiert, es findet zu Schuljahresbeginn ein Informationsabend statt. Anschließend werden Wunschzettel verteilt, auf denen die Schülerinnen und Schüler angeben können, an welchen Projekten sie mitwirken möchten und welche Aufgabenfelder sie besonders interessieren (Sprachen, Musik, Kunst und Theater; Gesellschaftswissenschaften; Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik). Es besteht zudem die Möglichkeit zu einem Beratungsgespräch über die Teilnahme am Förderprogramm mit den ausgewählten Schülerinnen und Schülern.

Das Konzept am Gymnasium „In der Wüste“

Die zu fördernden Schülerinnen und Schüler sollen langfristig und kontinuierlich zu zusätzlichen Bildungsanstrengungen motiviert werden. Darum wird ihnen die Entscheidung, an Förderangeboten teilzunehmen, freigestellt und sie werden in die Planung und Gestaltung der Angebote mit einbezogen. Zur Beratung und Unterstützung stehen den zu Fördernden der Schülerbeirat sowie Mentoren aus dem Kollegium als Experten in ihren Fachgebieten zur Seite. Wichtig ist zu betonen: Die Arbeitsgemeinschaften stehen grundsätzlich allen Schülerinnen und Schülern offen. Auch eine besondere Begabung wird berücksichtigt, selbst wenn der Notendurchschnitt schlechter als 2,0 ist. Die Förderquote liegt bei ca. 30% aller Schülerinnen und Schüler, d.h., es handelt sich nicht um eine Förde-

⁵ Gebräuchliche Verfahren zum Erkennen besonderer Begabungen sind Fremdeinschätzungen (durch Lehrkräfte, Eltern, Mitschülerinnen und Mitschüler), die Selbsteinschätzung, die Berücksichtigung schulischer Leistungen und Noten sowie psychologische Tests, z.B. Intelligenz- und Kreativitätstests (vgl. genauer Trautmann 2008, S. 45ff.).

rung einer kleinen Elite, sondern viele Schülerinnen und Schüler können in der Begabungsförderung ihre Interessen und Vorlieben verwirklichen.

Instrumente der Begabungsförderung

Das Konzept des Gymnasiums „In der Wüste“ verbindet verschiedene Instrumente der Begabungsförderung und kann als segregierter Enrichmentansatz mit Einzel- und Gruppenarbeit eingeordnet werden.⁶

Ein Instrument sind „selbstständig erarbeitete Projekte“, schriftliche Hausarbeiten, die zu einem selbst gewählten Thema unter Anleitung eines fachkundigen Lehrers erstellt werden. Neben speziell für die Begabungsförderung eingerichteten Arbeitsgemeinschaften kann die Förderung aber auch in den „normalen“ Arbeitsgemeinschaften der Schule erfolgen. Kooperationsprojekte mit außerschulischen Partnern wie z.B. der Universität gewinnen zunehmend an Bedeutung, z.B. im Rahmen der Herbstakademie⁷. Die Zusammenarbeit mit den Grundschulen erfolgt insbesondere in Form von Arbeitsgemeinschaften, die unter Leitung von Gymnasialschülerinnen und -schülern an den mit uns kooperierenden Grundschulen angeboten werden. Die Teilnahme an Wettbewerben umfasst das gesamte Spektrum von innerschulischen über regionale bis hin zu Wettbewerben auf Bundesebene.

Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler führen ein Portfolio, in dem sie ihre Aktivitäten dokumentieren. Dies dient auch als Grundlage für die ausführlichen Zertifikate, die die Schule ausstellt und die den Zeugnissen einschließlich des Abiturzeugnisses beigelegt werden.

Akzeptanz, Erfolge und Probleme

Die Verantwortlichen des Gymnasiums stellen sich kontinuierlich die Frage, ob sich der Ansatz in der Praxis bewährt hat und weiterzuempfehlen ist. Aktuell ist die Antwort eindeutig: Dieser Ansatz ist erfolgreich, was allein schon die Anmeldezahlen im Jahrgang 5 für das Schuljahr 2013/2014 belegen: 148 „neue“ Schülerinnen und Schüler besuchen das Gymnasium „In der Wüste“. Es muss betont werden, dass die Stärke dieses Konzeptes auch darin besteht, dass die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler nicht vergessen werden und Angebote auch für sie existieren. So stehen die Arbeitsgemeinschaften grundsätzlich allen Schülerinnen und Schülern offen, es gibt Nachhilfenetze und eine gut funktionierende Schülerbegleitung von der Klasse 5 bis zum Abitur.

⁶ Unterschieden werden Akzelerationsansätze, die es ermöglichen, das Lerntempo zu erhöhen (z.B. vorzeitige Einschulung, Überspringen von Klassen), und Enrichmentansätze, die das Schulcurriculum durch zusätzliche Angebote zum Kompetenzerwerb anreichern. Die Förderung kann integriert erfolgen (z.B. durch Binnendifferenzierung) oder segregiert (von der temporären Arbeitsgemeinschaft bis hin zu Schulen für Hochbegabte). Die Förderung kann sich an Gruppen oder einzelne Lernende richten. (Genauer vgl. Fels 1999, S. 159ff.)

⁷ Genauere Informationen zur Herbstakademie, einem Kooperationsprojekt von vier Gymnasien der Region mit der Universität und der Hochschule Osnabrück: <http://www.gymnasium-wueste.de/lernangebot/differenzierte-begabtenfoerderung/herbstakademie.html>.

Für den Ansatz sprechen auch die zahlreichen erfolgreich realisierten Projekte und Platzierungen bei Wettbewerben, die aus den Profilklassen und der differenzierten Begabungsförderung erwachsen. Exemplarisch seien einige, zum Teil auch in den lokalen Medien beachtete, Ergebnisse aufgeführt.

- Seit 2011 pflegt das Gymnasium „In der Wüste“ eine Kooperation mit dem Morgenlandfestival, in dessen Rahmen immer wieder Projekte mit Schülergruppen stattfinden. So hat 2013 der syrische Berufsmusiker Kinan Azmeh zwei Tage mit dem von Dr. Volker Fastenau geleiteten Schulorchester gearbeitet und die Schülerinnen und Schüler dabei zu der in der orientalischen Musik weit verbreiteten Improvisation ermutigt.
- Aus Anlass des 50-jährigen Jubiläums des Elysée-Vertrages zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Frankreich hatte eine Gruppe interessierter Französischschülerinnen und -schüler des Jahrgangs 10 die Möglichkeit, einen Einblick in ein großes europäisches Unternehmen zu bekommen. Zusammen mit der Fremdsprachenassistentin Laetitia Vasseur und der Französischlehrerin Frau Töpker besichtigten sie am 15.1.13 das Unternehmen Airbus in Bremen. Der Besuch wurde im Fremdsprachunterricht vorbereitet.
- Am 3. Mai 2013 wurde die Grundschul-Landesrunde der Deutschen Mathematik-Olympiade erstmals zentral im Gymnasium "In der Wüste" ausgetragen. Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 10 und 11 und Lehrkräfte korrigierten die Klausuren der Grundschüler, die währenddessen bei einem von Gymnasialschülern betreuten Stationenlauf unter anderem wie Forscher experimentieren oder die hauseigene Ausstellung "Mathe (be-)greifen" nutzen konnten.
- Am Landeswettbewerb "Schüler experimentieren 2013" in Oldenburg nahmen drei Gruppen des Gymnasiums "In der Wüste" teil, die sich hierfür beim vorangegangenen Regionalwettbewerb in Lingen qualifiziert hatten. In der Kategorie Geo- und Raumwissenschaften untersuchten Merle Deeken und Lina Plassonke mit Hilfe von Vivarien, welche Bodentypen Regenwürmer bevorzugen und wie diese auf durch Menschen verursachte Schadstoffeinträge reagieren. Damit überzeugten sie die Jury und erhielten den 2. Platz. In der Kategorie Chemie testeten Paul Schneiderle und Lennard Holzenkamp verschiedene Verfahren zur Gewinnung von Brennnesselfasern, um Brennnesseln als nachwachsende Rohstoffquelle für die Kleiderindustrie nutzbar zu machen. Sie wurden dafür in der Sparte Chemie mit dem 4. Platz belohnt. Außerdem belegten sie in der Kategorie Interdisziplinär den 1. Platz. In der Kategorie Arbeitswelt fühlten Ida Krüwel und Marius Borchert anhand von verunreinigten Schweinezähnen verschiedenen Zahnpflegeprodukten auf den Zahn. Für ihre besondere wissenschaftliche Leistung wurden sie mit dem 2. Platz in dieser Kategorie belohnt.
- Nachdem sich die Basketballerinnen des Gymnasiums "In der Wüste" in den Vorrundenspielen von "Jugend trainiert für Olympia" souverän den Titel des Bezirkssiegers erkämpft hatten, wurden sie im März 2013 beim Landesentscheid in Scheeßel Niedersächsische Vize-Meister und mussten sich nur knapp dem Team des Felix-Klein-Gymnasiums Göttingen geschlagen geben.
- Ein Gradmesser für Akzeptanz und Erfolg sind auch die Präsentationsabende, die in der Regel gut besucht sind. Im Februar 2013 wurden u.a. die oben genannten Projekte von „Jugend forscht“ vorgestellt, ebenso Ergebnisse der Herbstakademie, selbständig angefertigte Hausarbeiten, das Projekt „Wahlprognose“ zur Landtagswahl 2012, eine von Schülerinnen geleitete Grundschul-AG und musikalische Darbietungen.

Dennoch gibt es auch Probleme: Das Profil der Sprachen- und Musikklasse ist deutlich schärfer gefasst als das der Forscher- und Musikklasse, was der Erlasslage geschuldet ist. Zugleich kann es problematisch werden, je nach Anwahl die Profilklassen mit etwa gleich vielen Schülerinnen und Schülern zu besetzen, was für das aktuelle Schuljahr aber gelungen ist und bisher immer ein lösbares Problem dargestellt hat. Die Profile werden im Jahrgang 10 aufgelöst, zum einen, weil etwa zehn bis 15 Realschülerinnen und Realschüler zum Gymnasium „In der Wüste“ wechseln, zum anderen, weil durch die Neuzusammensetzung der Klassen 10 (aus fünf 9. Klassen werden sechs 10. Klassen, da der Klassenteiler von 32 in Klasse 9 auf 26 in Klasse 10 sinkt) eine Vorbereitung auf die Qualifikationsphase (Jahrgänge 11 und 12) gewährleistet werden soll. Gerade im Musikprofil kann das zu Schwierigkeiten führen, weil die Schülerinnen und Schüler aus dem Musikprofil mit den anderen Musikschülern zusammenkommen.

Insbesondere die differenzierte Begabungsförderung stellt eine fortwährende Herausforderung für das Kollegium dar.⁸ Neue Lehrerinnen und Lehrer, die in den letzten Jahren vermehrt an die Schule gekommen sind, müssen mit dem Konzept vertraut gemacht und dafür begeistert werden. Dabei gibt es auch den Wunsch nach speziellen Fortbildungen. Das Konzept lebt davon, dass sich genug Mentorinnen und Mentoren finden, wobei der Beratungs- und Betreuungsaufwand vor allem zu Schuljahresbeginn hoch ist. Die Förderung besonderer Begabungen konkurriert mit der individuellen Förderung, die sich auf den Ausgleich von Schwächen, Schwierigkeiten und Benachteiligungen bezieht. Da es den Lehrkräften wichtig ist, niemanden zurückzulassen, zugleich aber die Ressourcen begrenzt sind, muss hier immer wieder eine akzeptable Balance gefunden werden. Dabei ist der Gedanke, keine „Elite“ herausbilden zu wollen, ein hilfreicher Ansatz. Dies ist auch deshalb wichtig, um bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern nicht den Eindruck aufkommen zu lassen, sie würden bei interessanten Projekten und Aktivitäten ausgegrenzt. Nicht zuletzt stellt es eine Herausforderung dar, die oben genannten vielfältigen Ziele der Begabungsförderung gleichermaßen zu erreichen, also auch die Entwicklung der Selbst- und Sozialkompetenz.

Um zu überprüfen, ob die Ziele der differenzierten Begabungsförderung erreicht werden, führt das Gymnasium „In der Wüste“ regelmäßige Evaluationen durch. So wurden im Jahr 2011 die beteiligten und empfohlenen Lernenden der Jahrgänge sechs bis zwölf mittels eines selbst entwickelten Fragebogens befragt.⁹ Es wird deutlich, dass sich die Schülerinnen und Schüler vor allem aus eigenem Interesse und aufgrund der interessanten Themen beteiligen. Für etwa ein Drittel der Befragten spielen die Empfehlung der Lehrer bzw. die Teilnahme eines Freundes / einer Freundin eine Rolle, besonders bei den Jüngeren ist Letzteres ein wichtiger Grund. Demgegenüber gewinnen die Zertifikate für die Älteren an

⁸ Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Interviews mit Lehrkräften und dem zuständigen Mitglied der Schulleitung, die von den Studierenden Hannes Ahaus, Rebecca Lea Sophie Besuden und Johanna Tihen geführt wurden.

⁹ Die folgenden Angaben stammen aus der Auswertung dieser Daten, die Johanna Tihen im Rahmen ihrer Masterarbeit vorgenommen hat (vgl. Tihen 2012, S. 64ff.).

Bedeutung. Die Gefahr, dass Schülerinnen und Schüler wegen ihrer Teilnahme an der Begabungsförderung an Ansehen bei ihren Mitschülern verlieren, besteht nach ihren Aussagen offensichtlich nicht. Bei der Bewertung der Projekte fällt positiv auf, dass die Befragten gleichermaßen einschätzen, dass sie dabei viel gelernt und viel Spaß gehabt haben.

Eine offene und schwer zu beantwortende Frage ist, welche nachhaltigen Wirkungen die differenzierte Begabungsförderung hat.¹⁰ Tihen hat dazu ausgewählte Schüler und Absolventen des Gymnasiums „In der Wüste“ mittels Leitfadeninterviews befragt. Die Befragten sehen eigene Lernzuwächse vor allem bei Sozialkompetenz und Selbständigkeit; das unterstreicht die Bedeutung der eigenverantwortlichen Planung und Durchführung in den Förderprojekten. Positive Rückmeldungen und öffentliche Anerkennung begünstigen die Motivation. Lernzuwächse im kognitiven und fachlichen Bereich nehmen die Befragten vor allem dort wahr, wo die Projekte ein Schulfach vertiefen, z.B. Mathe-AG, Französisch-Theater. Einen Nutzen für die eigene Wissenserweiterung und Persönlichkeitsentwicklung erkennen vor allem die besonders engagierten Schülerinnen und Schüler. Die älteren unter ihnen und die Absolventen, die jetzt studieren, sehen diesen Effekt besonders stark. (Vgl. Tihen 2012, S. 105ff.)

Das Gymnasium „In der Wüste“ wird an seinem Schulkonzept, darunter auch an den Profilklassen und der differenzierten Begabungsförderung, weiter arbeiten. Zurzeit geht es um die Frage, wie das Profil in der Forscher- und Sportklasse geschärft werden kann. Die neuen Herausforderungen, die sich aus der inklusiven Schule ergeben, stehen zur Begabungsförderung nur in einem scheinbaren Widerspruch: Auch für inklusiv zu beschulende Kinder kann es besondere Angebote geben.

Literatur

FELS, Christian: Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Bern, Stuttgart, Wien 1999

MÖNKS, Franz J.: Begabung und Hochbegabung – Zum aktuellen Stand der Begabungsforschung und Begabtenförderung. In: FISCHER, Christian / LUDWIG, Harald (Hrsg.): Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik. Münster 2006, S. 16-29

SOLZBACHER, Claudia: Begabtenförderung durch Schulentwicklung und Netzwerkbildung. In: FISCHER, Christian/ LUDWIG, Harald (Hrsg.): Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik, Münster 2006, S. 77-98

TIHEN, Johanna: Evaluation der differenzierten Begabtenförderung eines niedersächsischen Gymnasiums aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Osnabrück, Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften 2012

¹⁰ Studien belegen für Enrichmentangebote vor allem dann positive Wirkungen, wenn ihnen ein ausformuliertes Konzept mit klaren Zielen zugrunde liegt (vgl. Vock 2008, S. 89f.)

TRAUTMANN, Thomas: Hochbegabt – was n(t)un? Hilfen und Überlegungen zum Umgang mit Kindern. Berlin 2008

VOCK, Miriam: Effekte schulischer Fördermaßnahmen für leistungsstarke und besonders begabte Schülerinnen und Schüler. In: ULRICH, Heiner/STRUNCK, Susanne (Hrsg.): Begabtenförderung an Gymnasien – Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Wiesbaden 2008, S. 79-99

Internetquellen

DIE ARBEIT IN DEN SCHULJAHRGÄNGEN 5 BIS 10 DES GYMNASIUMS. RdErl. d. MK v. 16.12.2011 - 33-81011 (SVBl. 3/2012 S.149; ber. S.223), geändert durch RdErl. vom 9.4.2013 (SVBl. 6/2013 S.221) - VORIS 22410 -, Paragraph 3 unter: <http://www.schule.de/> [20.01.14]

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.): Begabungen erkennen und fördern. Kooperationsverbände niedersächsischer Schulen und Kindertageseinrichtungen. Informationen für Eltern, Kindertageseinrichtungen und Schulen. Hannover 2011. Im Netz abrufbar unter: http://www.nibis.de/nibis3/uploads/1gohrgs/files/Begabungen_erkennen_und_foerdern.pdf [20.01.14]

www.gymnasium-wueste.de [20.01.14]

III. Innovationen in der Berufsvorbereitung an allgemeinbildenden Schulen

Hermann Hecker, Wolfgang Strotmann
JAU – Jung und Alt im Unterricht. Intergenerationelles Lernen in der
Außenwerkstatt
Die August-Claas-Schule in Harsewinkel (Hauptschule)

Die Stadt Harsewinkel, die sich aus den Ortsteilen Harsewinkel, Marienfeld und Greffen zusammensetzt, unterhielt bis zum Jahr 1991 zwei Hauptschulen. Um die Verwaltungskosten bei leicht rückgängigen Schülerzahlen optimal einzusetzen und um Raum für das neu gegründete Gymnasium zu schaffen, wurden nun beide Anstalten zur Städtischen Gemeinschaftshauptschule zusammengeführt.

Eine starke Zuwanderung erlebte dann auch die Stadt Harsewinkel u.a. durch die Wiedervereinigung Deutschlands und durch die Öffnung der Grenzen im Osten. Hierin liegt sicher der Grund für die größte Ausdehnung der Schülerzahl der Hauptschule im Jahr 2003/2004 mit fast 900 Mädchen und Jungen in 39 Klassen.

Medienberichte über äußerst schlechte Vermittlungszahlen von Abschluss Schülerinnen und -schülern in die Ausbildung und zahlreiche weitere negative Darstellungen über Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen und anderen Bundesländern in Presse, Funk und Fernsehen verursachten ebenso in Harsewinkel starke Einbrüche bei den Anmeldungen für diese Schulform wie in anderen Städten der Republik. Die Anmeldequote erreichte ihren Tiefpunkt an der August-Claas-Schule (im Folgenden ACS), als für den Jahrgang fünf im Schuljahr 2011/2012 nur noch 38 Mädchen und Jungen gezählt werden konnten.

Mit zahlreichen Maßnahmen hatten sowohl das Lehrerkollegium als auch die Eltern- und die Schülerschaft diesem Resultat entgegenzuwirken versucht. In diesem Zusammenhang wurde u.a. auf Antrag der Schulkonferenz und des Rates der Stadt im Jahr 2006 der Erweiterte Ganztag an der Hauptschule in Harsewinkel eingeführt. Die Schule gab sich im Jahr 2008 den Namen „August-Claas-Schule“ und führte 2009 den integrativen Unterricht ein, in dessen Ausführung Regelschüler¹ und Schüler mit Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden. Unterschiedliche spannende Projekte sowie große und kleine Aktivitäten wurden durchgeführt oder ins Leben gerufen. Die Lokalpresse berichtete dazu mit viel Lob und Anerkennung. Das Ende der Schule konnte aber nicht abgewendet werden.

Die Schulkonferenz der August-Claas-Schule und auch die Schulkonferenz der Städtischen Realschule der Stadt beschlossen ebenso wie der Rat der Stadt Harsewinkel über alle Parteigrenzen hinweg einstimmig das Auslaufen der beiden Schulen und die Gründung der Städtischen Gesamtschule Harsewinkel zum Schuljahr 2012/2013. Mit Beginn dieses Schuljahres nahm somit sowohl die August-Claas-Schule als auch die Städtische Realschule keine Schüler für die Klasse fünf auf. Die Gesamtschule startete gleichzeitig mit 161 Schülern im fünften Jahrgang ihre Arbeit. Im Jahr 2017 wird die August-Claas-Schule ihren letzten Jahrgang in die Aus- und/oder Weiterbildung entlassen. Sicher darf

¹ Wegen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden nur das generische Maskulinum verwendet.

man allen Beteiligten in diesem Rahmen auch ein gutes Stück Weitblick in der Schulpolitik der Stadt zuerkennen.

Im Jahr 2006 befand sich, wie oben beschrieben, die August-Claas-Schule (ACS) in Harrewinkel ähnlich wie die meisten Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen in der unbefriedigenden Situation, nur einen kleinen Teil ihrer Abgangsschüler in Berufsausbildungsverhältnisse vermitteln zu können. Trotz großer Anstrengungen bei der Begleitung der Jugendlichen hin zum Berufs- und Arbeitsleben schon ab Klasse 7 konnte die ACS für den Großteil der Schüler nicht die Voraussetzungen schaffen, die ein erfolgreicher Übergang benötigte.

Als zentrale Problematiken wurden im Rahmen eines örtlichen Wirtschaftsforums im Herbst 2006 mangelndes Fachwissen und defizitäre Schlüsselkompetenzen identifiziert. Vertreter aus Industrie, Handwerk und Handel bekundeten gegenüber den anwesenden Lehrern, Politikern und Verwaltungsexperten ihren grundsätzlichen Willen, junge Menschen in die Ausbildung zu nehmen, sofern denn nur die einfachen Grundlagen des Schulwissens sowie die gängigen weichen Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Ausdauer, Pünktlichkeit oder Zuverlässigkeit gewährleistet wären.

Die ACS nahm sich die auf dem Forum geäußerte Kritik zum Anlass, das Berufsorientierungskonzept der Schule einer eingehenden Prüfung zu unterziehen. Neben der Beibehaltung sinnvoller Elemente und der Veränderung bzw. dem Entfernen irrelevanter Inhalte ergaben sich drei kardinale Perspektiven:

- der Wunsch nach erweiterten praktischen Berufsorientierungsmöglichkeiten
- die Notwendigkeit der Vermittlung zusätzlicher fachdidaktischer Inhalte
- der Ausbau und die Stärkung der Schlüsselkompetenzen

Da die bis dato in den drei genannten Bereichen initiierten Arbeitsformen nicht die gewünschten Erträge abwarfen, richteten sich die Überlegungen auf ein Konzept, das alle drei Perspektiven vereinte. In Zusammenarbeit mit der Fallstudienwerkstatt der Universität Bielefeld, die zu diesem Zeitpunkt zwei Studierende an der ACS einsetzte, entstand die sogenannte „Berufswahl-AG“, die als zweijähriges freiwilliges Angebot für Schülerinnen und Schüler der Klassen 9 und 10 angeboten wurde. Einmal wöchentlich am Nachmittag erwarben die Jugendlichen Kenntnisse im Bewerbungsprozess, führten Betriebsbesichtigungen durch, nahmen an Übungen zur Schulung von Schlüsselkompetenzen teil. Das zweite Jahr der AG wurde als Praxisjahr konzipiert, während dessen die Teilnehmer praktische Erfahrungen in verschiedenen Berufsfeldern erwerben konnten. Teilweise konnten diese Einblicke durch Praktikumstage in Unternehmen stattfinden; größtenteils sollten jedoch die Praxisübungen in der Verantwortung der Schule realisiert werden, um den organisatorischen und strukturellen Überblick über die Gesamtgruppe (bis zu 30 Schülerinnen und Schüler) beibehalten zu können.

Im Entwicklungsprozess dieser Arbeitsgemeinschaftsform galt es, die folgenden Herausforderungen zu lösen:

- die Raumkontingente
- die Zeitfrage
- finanzielle und materielle Möglichkeiten
- personelle Ressourcen

Die räumlichen Möglichkeiten in der ACS waren trotz mehrerer Technikräume eher begrenzt. Gerade raumgreifende Unterrichtsformen mit Möglichkeiten für Kleingruppenarbeit waren in den vorhandenen Klassenzimmern nicht realisierbar. Abhilfe entstand durch die Anmietung eines stillgelegten Gärtnergeländes in Schullnähe. Im dort vorhandenen ehemaligen Verkaufsraum eröffneten sich auf einer überdachten Fläche von 400 Quadratmetern neue Möglichkeiten, auch raumintensive Gewerke wie Zimmerei oder Hochbau aufzunehmen. 15.000 Quadratmeter Außengelände boten zudem die Gelegenheit, Garten- und Landschaftsbau sowie Landwirtschaft zu ermöglichen. Mit der so entstandenen Außenwerkstatt tat die ACS einen fundamentalen Schritt zu einem völlig neuen Bildungskonzept.

Die Berufswahl-AG sah für die praktischen Orientierungsstunden wöchentlich einen Zeitumfang von drei Unterrichtsstunden vor. Dieser ließ zwar einführende Arbeiten in verschiedene Gewerke zu, jedoch stellte die nach An- und Abfahrt sowie Rüstzeit verbliebene Unterrichtszeit hinsichtlich komplexerer Aufgabenstellungen nicht zufrieden. So entschieden sich die Verantwortlichen, die Berufswahl-AG umzustrukturieren und die praktische Berufsorientierung in der Außenwerkstatt als festes Angebot in den 10A-Klassen zu etablieren. Durch die Verknüpfung des Technikunterrichts mit dem Wahlpflichtbereich und dem Ganztags-AG-Angebot konnten nunmehr längere Aufenthaltszeiten auf dem Werkstattgelände generiert werden. Unterrichtsvorhaben mit vier, fünf oder sechs Stunden am Stück waren nun möglich und erweiterten das Spektrum an Gewerke und Berufsfeldern eminent.

Die neu entstandene Außenwerkstatt baute schnell eine umfangreiche Logistik auf: Werkbänke, Arbeitstische, Kleinmaschinen, Werkzeuge, Verbrauchsmaterial, Hilfsstoffe, Instandsetzungsmaterialien. Die Finanzierung stellte die Ideengeber zunächst vor eine anscheinend unlösbare Aufgabe, die sich jedoch relativ rasch löste und zu einer überschaubaren Herausforderung degradierte. Im Rahmen der Betriebsbesichtigungen der Berufswahl-AG konnten bereits wichtige Kontakte zu externen Partnern geknüpft werden. Die Unternehmen waren in der Regel von der Idee der Arbeitsgemeinschaft sehr angetan und sagten für weitere Vorhaben gern ihre Unterstützung zu. Auf dieses Angebot kam die ACS beim Aufbau der Außenwerkstatt wieder zurück. So wurden die Betriebe um Materialspenden in Form von Werkzeugen, Hilfsstoffen oder Verbrauchsmaterial angesprochen. Auf diesem Wege fand ausrangiertes, aber absolut brauchbares Inventar den Weg in den neuen Lernstandort. Kleinere finanzielle Zuwendungen aus den Unternehmen und der

Stadtverwaltung, aber auch zunehmend von interessierten Privatleuten und Vereinen, finanzierten den Mietaufwand für das Werkstattgelände und die entstehenden Betriebskosten. Nach und nach erweiterte sich der Kreis der Finanziers. Vor allem die Spendenbereitschaft der Harsewinkeler Privatleute nahm spürbar zu. Ebenso beteiligten sich zunehmend Unternehmen, Vereine und politische Organisationen bei der Ausstattung der Werkstatt.

Elementar für das Gelingen des erweiterten Berufsorientierungskonzepts war die Rekrutierung geeigneter Lehrpersonen, die einerseits über das notwendige Fachwissen für die praktischen Übungen verfügten, andererseits aber keine oder nur marginale Personalkosten verursachten. Aus dem Stundendeputat der ACS und den im Kollegium vorhandenen gewerblich-technischen Kompetenzen waren nur einzelne Praxisvorhaben realisierbar. Für ein flächendeckendes und gleichsam hochwertiges Lernarrangement waren neue Ressourcen erforderlich. Nach einer intensiven Reflexion aller Möglichkeiten durch die verantwortlichen Lehrer der Außenwerkstatt entstand die Idee, Ruheständler aus Industrie und Handwerk für eine Mitarbeit in der Werkstatt anzusprechen. In dieser Gruppe ließen sich zahlreiche Gunstfaktoren vermuten, die für ein Engagement sprachen:

- Durch das potenziell hohe Freizeit-Reservoir haben Ruheständler die Möglichkeit, auch am Vormittag oder frühen Nachmittag für Aktivitäten in der Schule präsent zu sein.
- Die wirtschaftliche Unabhängigkeit durch die Renten- oder Pensionszahlung ermöglicht die ehrenamtliche Bereitstellung zeitlicher Ressourcen.
- Durch die vielen Jahrzehnte Berufstätigkeit verfügen Ruheständler über einen reichen Erfahrungsschatz und ein hohes Maß an Fachwissen, das für die Schule nutzbar ist.
- Durch die Beteiligung in zahlreichen regionalen Netzwerken können die Ruheständler hilfreiche Beziehungen einbringen.

Das Konzept JAU (Jung und Alt im Unterricht)

Aus den zuvor genannten Grundbedingungen ist seit 2007 das JAU-Konzept entstanden, das als Kürzel für *Jung und Alt* im Unterricht steht. JAU findet als feste Einrichtung einmal wöchentlich in der Außenwerkstatt statt. Jeden Donnerstag von 8.00 bis 14.00 Uhr treffen sich Schüler aus dem Jahrgang 10, sowohl 10A- als auch 10B-Absoventen, mit derzeit zehn Ruheständlern aus Industrie und Handwerk, um in kleinen Arbeitsgruppen technische Berufe auszuprobieren. Dabei arbeiten in der Regel zwei bis vier Schüler mit einem Rentner, erwerben Kenntnisse im betreffenden Handwerk, lernen Werkzeuge, Maschinen und Material kennen. Jede Arbeitsgruppe befasst sich in diesem Zuge mit realen Projekten, die entweder Instandsetzungsarbeiten oder konkrete externe Aufträge zum Gegenstand haben. Die Teams formen sich durch die Entlassung des 10. Jahrgangs in jedem Schuljahr neu. Die Herausforderungen an das Teambuilding sind entsprechend hoch, ergeben sich doch immer wieder neue Konstellationen von „Typen“. Die Mitarbeiter bringen ihre besonderen Stärken und Interessen ein und können ihr Arbeitsteam zu einem erfolgreichen Gesamtkonstrukt entwickeln. Die Jugendlichen erwerben auf diesem handlungsorientierten Weg individuelle Lösungen für didaktische Fragestellungen und Aufgaben des sozialen Lernens.

Die verantwortlichen Lehrer der Werkstatt definieren in diesem Konstrukt ihre Rolle neu. Um eine Wettbewerbs-Situation zwischen ihnen und den Ruheständlern zu vermeiden, besteht im JAU-Konzept die Übereinkunft, dass sich die Lehrkräfte aus der Arbeit in den Teams weitgehend zurückziehen. Sowohl inhaltlich als auch methodisch überlassen sie den Rentnern die Gestaltungsfreiheit und Verantwortung für die Arbeitsprojekte. Dies gilt für den gesamten Prozess der Planung und Durchführung. In der Rolle des Beobachters können die Lehrer jedoch viel intensiver als in gewohnten Unterrichtssituationen Eindrücke zur Lernentwicklung der Schüler gewinnen. Nicht nur Resultate, sondern besonders Lernprozesse sind so besser identifizierbar. Zum Ende des Projekts tauschen sich Lehrer und Ruheständler hinsichtlich ihrer Eindrücke zu jedem Schüler aus und erstellen eine gemeinsame Bewertung.

Das so erarbeitete System hat sich in der Außenwerkstatt bewährt. Die Ruheständler sind für die Schüler uneingeschränkt als Fachleute akzeptiert und fungieren gerade mit der nötigen Distanz des externen Partners oftmals als Ansprechpartner für Themen, die die Jugendlichen weder mit ihren Eltern noch mit ihren Lehrern erörtern möchten. Die Lehrer haben neben ihrer Beobachter-Rolle die zeitlichen Ressourcen, sich um die notwendige Logistik im Back-Office zu kümmern: Die Bereitstellung des vorbereiteten Settings mit der entsprechenden Materialwirtschaft, die Schaffung von Organisationsstrukturen für Prozesse und Strukturen sowie die Evaluation und konzeptionelle Umgestaltung.

Das Konzept ermöglicht den Schülern auf diesem Wege Einblicke in die folgenden Gewerke:

- Garten- und Landschaftsbau
- Tischlerei
- Zimmerei
- Motorenbau und -instandsetzung
- Metallbearbeitung
- Elektrotechnik
- Zweiradmechanik
- Hochbau
- Trockenbau
- Lackiererei
- Kaufmännische Verwaltung

Alle Jugendlichen durchlaufen in der Einstiegsphase ihres Werkstattjahres mehrere Abteilungen. Auf diesem Wege haben sie Gelegenheit, verschiedene Werkzeuge, Maschinen und Materialien kennen zu lernen und zu erproben. Diese vielfältigen Eindrücke sind elementarer Zweck der Außenwerkstatt. Aus einem breiten Fächer berufspraktischer Impulse können die Schüler auswählen und ihr Geschick, ihr Interesse und ihre Leistungsbereit-

schaft austesten. Nach der etwa dreimonatigen Einführungsphase wählen die Jugendlichen einen Handwerksbereich aus, in dem sie vertiefend weiterarbeiten möchten. In den folgenden acht Monaten haben sie die Gelegenheit, sich intensiv einem Gewerk anzunähern und es schätzen zu lernen. Sie machen sich mit allen Grundbegriffen vertraut, erlernen sämtliche Basisfertigkeiten, sammeln Erfahrungen im Außendienst und sind Teil eines beständigen Arbeitsteams. Zum Abschluss des Außenwerkstattjahres gehen sie mit deutlich konkreteren Vorstellungen auf den Ausbildungsmarkt als bei herkömmlichen Berufsorientierungssystemen.

Theoretische und pädagogische Grundüberlegungen

Das JAU-Konzept folgt zwei kardinalen pädagogischen Strängen. Auf der einen Seite wird ein schulpädagogisch geprägter, auf der anderen Seite ein sozialpädagogisch intergenerationeller Weg beschritten. Genau diese Konstellation stellt eine besondere Herausforderung dar, da sich zwei Systeme begegnen, die bei gemeinsamer Überschneidung im Setting Schule in der Praxis nur selten Gemeinsamkeiten finden. Der besondere Reiz liegt also vielmehr darin, aus den besonderen Inhalten von Schule und Generationenarbeit ein neues pädagogisches Wirkungsfeld zu gestalten.

Hierbei hilft im JAU-Konzept eine deutliche Handlungsorientierung. Viele Schülerinnen und Schüler benötigen statt einer Berufsorientierung aus Informationsbroschüren verschiedener Anbieter einen konkreten praxisgeleiteten Ansatz, der ihnen die Möglichkeit gibt, selbst Hand anzulegen. Das Berufsbild im wahrsten Sinne des Wortes zu begreifen und zu erleben, gibt jungen Menschen Einsicht und Sicherheit bei der Wahl des Ausbildungsplatzes.

Unter Betrachtung der Kompetenzorientierung erwerben die Schüler während ihrer Arbeit am konkreten Team-Auftrag wichtige Fähigkeiten auf fachlicher, methodischer, personaler und sozialer Ebene. Dabei werden alle vier Bereiche gleichwertig betrachtet. So scheint die fachdidaktische Ebene mit dem Erwerb von Grundtechniken und Orientierungswissen im Zentrum zu stehen. Jedoch verläuft diese parallel mit einer Erweiterung des Methodenrepertoires zur Bewältigung von Herausforderungen auf technischer, aber auch auf kommunikativer Ebene. Der Zuwachs von Schlüsselkompetenzen auf personaler und sozialer Ebene liegt durch das kommunikative und herausfordernde Setting auf der Hand. Die kleinen Arbeitsgruppen müssen jede Woche aufs Neue ihre Aufgaben definieren, Hand in Hand Lösungen finden und diese unmittelbar umsetzen. Zuverlässigkeit, Ausdauer, Frustrationstoleranz, Solidarität, Kommunikation und Verantwortungsbereitschaft sind tägliche Begleiter der Arbeit, ohne explizit eingefordert werden zu müssen.

Die individuelle Förderung von jungen Menschen findet im JAU-Konzept eine breite Basis. Besonders unter dem Aspekt der Stärkenorientierung können die Schüler Lernfelder finden, in denen sie ihre persönlichen Potenziale optimal entfalten können. Die kleinen Lerngruppen ermöglichen viele Erfahrungsanreize, aus denen die Jugendlichen ihre opti-

male Essenz herausfiltern können. Anschließend können sie in ihrem Stärkenbereich zusätzliches Wissen erwerben und anwenden.

Der besondere Reiz des intergenerationellen Ansatzes liegt auf der Hand. Alle beteiligten Generationen, seien es Schüler, Lehrer oder Ruheständler, profitieren vom gemeinsamen Arrangement. Die Jugendlichen erhalten neben dem nahezu unbegrenzten Fachwissen von den Älteren wichtige Begleitung in Fragen des Lebens und des Erwachsenwerdens. Die ruhige und oftmals auch nachsichtigere Art der Rentner nimmt den Schülern den Druck der Leistungssituation und führt trotzdem dazu, dass enorm Produktives am Ende des Werkstatttages entsteht. Die Älteren finden im JAU-Konzept neue Aufgaben im Ruhestand. Als Fachkraft über 40 Jahre lang im Betrieb geschätzt, fallen sie mit Einstieg in den Ruhestand häufig in ein Loch der Beschäftigungslosigkeit, fühlen sich nicht mehr gebraucht und halten sich für überflüssig für die Gesellschaft. Mit dem Einsatz in der Außenwerkstatt werden neue Energien freigesetzt. Das unschätzbare wertvolle Fachwissen und die Altersweisheit sind wieder gefragt. Die Ruheständler geben ihre Kompetenzen gern weiter und lernen im Gegenzug die Welt der jungen Menschen und deren Sichtweisen und Kompetenzen kennen. Die Lehrer erwerben durch das Erleben des ungewohnten Settings einen hohen Zuwachs an fachlichen und sozialen Erfahrungen. Zudem können sie einen anderen Fokus auf die Arbeit mit ihren Schülern legen. Das Beobachten in Arbeitssituationen, das Bewerten sozialer und kommunikativer Kompetenzen sowie das Erkennen von Innovationspotenzial der jungen Menschen findet im täglichen Unterrichtsgeschäft im Klassenzimmer selten Zeit und Raum.

Eine weitere wesentliche pädagogische Grundorientierung des JAU-Konzepts liegt in der Selbstständigkeit des Ansatzes. So sorgt die Schule gemeinsam mit dem Förderverein selbst für die finanziellen Rahmenbedingungen. Unter Berücksichtigung der schulrechtlichen Standards entwickelt die August-Claas-Schule auf diesem Wege einen individuellen Ansatz, der der Schule nahezu alle Spielräume der pädagogischen Gestaltung lässt. Dies betrifft sowohl die personelle, die räumliche, die zeitliche, die inhaltliche, die methodische und die kommunikative Struktur. Veränderungen werden mit den Aktiven der Werkstatt eronnen und durchgeführt und unterliegen nicht dem Einfluss externer Institutionen. Die pädagogische Freiheit verdient in diesem Sinne ihren Namen.

Der Ansatz hat sich in der Praxis bewährt

Mit Überzeugung dürfen die Verantwortlichen der Außenwerkstatt behaupten, mit dem JAU-Konzept einen Ansatz mit tiefgreifender Praxiswirksamkeit geschaffen zu haben. Das gemeinsame Lernen in kleinen Teams ist ebenso realitätsbezogen wie die Arbeit an konkreten Aufträgen und Projekten. Das Zusammenwirken der verschiedenen Generationen, die Tätigkeit am externen Standort oder gar im Außendienst sowie die Tagesstruktur des JAU-Tages schaffen einen Ausschnitt der Lebenswirklichkeit, die die jungen Menschen nach Abschluss ihrer schulischen Ausbildung tatsächlich erwartet.

Das Bemühen der Schule, ein realitätsnahes Setting zu schaffen, bewirkt im Gegenzug einen hohen Vertrauenszuspruch seitens der externen Partner. Unternehmen, Stadtverwaltung, Sozialträger, Vereine und Privatleute erkennen die Praxiswirksamkeit an und unterstützen JAU nach ihren Kräften. Die Beteiligung einer ganzen Stadt an der Bildung und Erziehung tritt so aus dem Kontext des bekannten afrikanischen Sprichworts hinüber in die Wirklichkeit. Das Interesse und Engagement der Mitbürger kommt zudem nicht nur den Jugendlichen zugute. Ebenso erhalten die aktiven Ruheständler eine breite Wertschätzung. Die beteiligten Lehrer erfahren in der Öffentlichkeit eine völlig neue Wahrnehmung durch ihre Mitwirkung am intergenerationellen Konzept.

Das JAU-Konzept hat die Aufmerksamkeit der regionalen Unternehmen aus Handwerk, Industrie, Handel und Dienstleistung erregt. Mehr noch: In Kooperation mit der heimischen Wirtschaft ergeben sich für die Beteiligten der August-Claas-Schule interessante Synergieeffekte. Die Möglichkeit, über die Praxiserfahrungen der Außenwerkstatt an potenzielle Praktikumsplätze zu kommen, liegt auf der Hand. Durch die verbesserte Berufsorientierung treffen sich Schüler und Unternehmen im Bewerbungsprozess auf einer höherwertigeren Ebene als früher: Die Jugendlichen kommen jetzt mit konkreteren Vorstellungen und erworbenen Kompetenzen in das Erstgespräch. Die Unternehmen wissen um die Qualität des JAU-Konzepts, schätzen das realitätsnahe Umfeld und die fachliche Unterstützung der pensionierten Facharbeiter. Beide Seiten bringen sich von Beginn an gegenseitig mehr Vertrauen entgegen: Für die Jugendlichen sind Berufsbild und Betrieb nicht mehr fremd; für die Unternehmen bringen die Schüler fundierte fachliche Grundkenntnisse und Schlüsselkompetenzen ein. Die kurze Rücksprache mit dem Ruheständler hinsichtlich der Qualität des Bewerbers bestärken die Unternehmer zusätzlich in ihrer Einschätzung der Schüler.

Das JAU-Konzept bietet in seiner derzeitigen Umsetzung ausgezeichnete Voraussetzungen für berufsorientiertes Arbeiten. Dieses Setting in ähnlicher Form an anderen Schulstandorten zu implementieren, bietet sich in vielschichtiger Weise an. Viele interessierte Schulen haben in den vergangenen Jahren die Außenwerkstatt besucht und haben ihre Eindrücke für ihre eigene Arbeit mitgenommen. Es ist einsichtig, dass der Harsewinkeler Ansatz nach einer Entwicklungszeit von sechs Jahren nicht eins zu eins auf andere Schulen übertragbar ist. Jedoch bietet die Zusammenarbeit mit Ruheständlern im Unterricht in zunächst kleinen Arrangements unzählige Variationen. Ob im Kontext der Berufsorientierung, im musisch-künstlerischen Bereich, in den Naturwissenschaften, in Literatur und Theater: Jedes Unterrichtsfach bietet Themen und Anlässe für die Einbindung der älteren Generation mit all ihren Erfahrungen und Ideen. All diese Kooperationen wirken wiederum auf das äußere Umfeld der jeweiligen Schulen. Durch die Mitwirkung der regional bekannten Ehrenamtlichen wird Aufmerksamkeit und Unterstützung geweckt.

Probleme bei der Umsetzung

Der Aufbau des JAU-Konzepts erforderte in den vergangenen Jahren viel Engagement und erhebliche Ressourcen im materiellen, finanziellen und ideellen Bereich. Die Anforderungen stellten sich jedoch stets als lösbar heraus, sodass sich zu keiner Zeit Punkte ergaben, an denen die Außenwerkstatt stockte oder gar scheiterte. Elementar war beim Aufbau des Konzepts stets die Herangehensweise, Probleme nicht als solche zu titulieren, sondern sie als Herausforderungen und somit als grundsätzlich organisierbar und umsetzbar zu betrachten.

Die Raumfrage wurde mit dem Lernstandort Außenwerkstatt bereits beantwortet. Zeitbudgets entstanden durch die sinnvolle Kombination von Pflichtunterricht, Wahlpflichtstunden und Arbeitsgemeinschaften. So gelang es, längere zusammenhängende Lernzeiten zu generieren, die größere Projekte an einem externen Lernort zulassen. Personalressourcen wurden einerseits durch die Zuweisung entsprechender Lehrerstunden zu den Unterrichtseinheiten und andererseits durch den ehrenamtlichen Einsatz der Ruheständler geschaffen.

Die notwendigen materiellen und finanziellen Mittel konnten von Beginn an durch einen vielfältigen Mix von Sachspenden, Geldspenden, Fördermitteln, Preisgeldern und Verkäufe von Produkten generiert werden. Die breite Finanzierungsbasis ermöglicht es den JAU-Verantwortlichen bis heute zum einen, den Haushalt der Außenwerkstatt auf viele Schultern und somit in kleine tragfähige Beträge zu verteilen. Zum anderen kann die August-Claas-Schule bis heute die Finanzierung ohne Zugriff auf das Schulbudget sowie auf nahezu vollständige monetäre Unabhängigkeit vom Schulträger gestalten. Dies ermöglicht den Verantwortlichen in vieler Hinsicht Planungs- und Gestaltungsfreiheit, die Flexibilität und Ideenreichtum fördert.

Unabdingbar für das Gelingen des bisher erläuterten Ansatzes ist ein weitreichendes Netzwerk. Die Bereitschaft, Akteure aus unterschiedlichen Institutionen anzusprechen, ihnen Einblick in das eigene Konzept zu gewähren und sie mit der Nachhaltigkeit der Ideen zu überzeugen, ist elementar für langfristigen Erfolg. Genau diesem Gedanken hat sich das JAU-Team von Beginn an verschrieben. So ist die Außenwerkstatt seit jeher ein Lernort der offenen Tür, in dem jeder Interessierte stets willkommen ist. Die hohe Kommunikationsbereitschaft der JAU-Beteiligten untereinander und gegenüber Externen wirkt begeisternd und zeitgleich Konflikt hemmend. Gerade ein durchdachtes Konfliktmanagement hat sich als wichtige Grundvoraussetzung bei der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Generationen und der verschiedenen Sichtweisen von Schule und Arbeitsleben erwiesen.

Der Lehrer nimmt im JAU-Konzept trotz des allgegenwärtigen Fokus auf die gemeinsame Arbeit von Schülern und Ruheständlern eine wichtige Rolle ein. Besonders die Einsicht und Fähigkeit, sich aus den Lernsituationen zurückzuziehen und nicht didaktisch oder me-

thodisch in die Arbeit der Rentner einzugreifen, erweist sich als elementare Voraussetzung für das Gelingen des Ansatzes. Die Lehrkräfte sind aufgrund ihrer institutionellen Autorität im Vergleich mit den Ehrenamtlichen immer in einer stärkeren Position gegenüber den Schülern. Eine Wettbewerbssituation würde somit stets zu Lasten der Ruheständler und zwangsläufig zu ihrem Ausscheiden führen. Im JAU-Konzept finden die Lehrer somit ihre Arbeit im Back-Office: Sie organisieren Aufbau und Prozesse der Werkstatt, sie planen die Logistik, sorgen für die Materialwirtschaft und das Rechnungswesen. Zudem stehen sie interessierten Besuchern als kompetente Ansprechpartner zur Verfügung und sind als Kontaktpersonen für sämtliche externe Partner aktiv. Die Funktionen sind für alle beteiligten Lehrkräfte zunächst neu gewesen. Mittlerweile sind diese Tätigkeiten Tagesgeschäft geworden und haben die Kompetenzen der Kollegen deutlich erweitert.

Schulinterne Evaluationsergebnisse

Die Wirkung des JAU-Konzepts wird auf verschiedenen Ebenen schulintern und auch auf externen Wegen evaluiert. Jede Lehrerkonferenz beinhaltet eine kurze Reflexion der JAU-Verantwortlichen, um über die laufenden Prozesse zu informieren. Die deutliche Steigerung der Vermittlungsrate der JAU-Schüler in die berufliche Erstausbildung wird durch die Dokumentation des schulinternen Übergangskoaches gewährleistet. Die Außenwerkstatt selbst ermittelt durch die eigene elektronische Buchhaltung sowie die Erarbeitung eines Qualitätsmanagement-Handbuchs verlässliche Daten über Finanzen, Aufbau und Prozesse des JAU-Konzepts.

Gegenüber externen Geldgebern kommt die August-Claas-Schule ihrer Dokumentationspflicht gern und ausführlich nach. In unterschiedlichen Formaten erhalten Stiftungen, Verwaltung und andere Kooperationspartner wunschgemäß Informationen, Zahlenwerk und Perspektivplanungen zum JAU-Konzept. Im Rahmen von wissenschaftlichen Publikationen und studentischen Arbeiten werden zudem stetig strukturelle und pädagogische Aspekte der intergenerationellen Kooperation evaluiert.

Weiterarbeit am Schwerpunkt – Perspektiven

Langfristige Planung und verlässliche Strukturen haben dem JAU-Konzept Nachhaltigkeit verschafft. Die auf Dauer angelegte und kleinschrittige Entwicklung des Konzepts hat sich als Erfolgsfaktor herausgestellt. Der derzeitige Stand ist somit kein Status Quo, sondern wird auch wieder aktuell an verschiedenen Stellen überdacht. Die Erweiterung der Generationenarbeit auf die Integration der örtlichen Grundschulen und Kindertagesstätten befindet sich im vollen Gang. Sowohl Besuche der kleinen Gäste zur Mitarbeit in der Werkstatt als auch Außendienstaufträge in den Einrichtungen sind zum Standardprogramm des JAU-Konzepts geworden. Die Abschlüsse von Kooperationsverträgen mit allen elementarpädagogischen Einrichtungen sind ein Ziel für die kommenden 24 Monate.

Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit Altenpflegeeinrichtungen haben einen Fokus auf die älteste Generation gelegt. Gemeinsames Arbeiten in der Gartenpflege oder beim Ge-

müsanbau – sowohl in der Außenwerkstatt als auch in den Einrichtungen – sind erste Ansätze für künftige Kooperationen.

Mit dem Einstieg der Städtischen Gesamtschule Harsewinkel erlebt das JAU-Konzept die Chance, auch langfristig am Ort existent zu bleiben. Gleichsam bieten sich durch die deutlich heterogenere Schülerschaft neue Arbeitsbereiche in der Werkstattarbeit. Die Erweiterung der Handwerksberufe ist hierbei ebenso denkbar wie die Einführung in Ingenieurwissenschaften oder kleinere Forschungsbereiche.

Die enorme Nachfrage nach einer Beteiligung am wöchentlichen Werkstattgeschehen hat die Möglichkeiten des derzeitigen Standorts an seine räumlichen Grenzen gebracht. So sind die JAU-Verantwortlichen gegenwärtig mit den Partnern aus Verwaltung, Schule, Politik und Wirtschaft damit befasst, einen Neubau der Außenwerkstatt in Harsewinkel zu planen. Dieser neue Standort ist als Bildungszentrum für Technik und Naturwissenschaft für alle Kinder aus Harsewinkel und Umgebung angedacht und stößt bei allen Beteiligten auf offene Ohren. Standortfragen und Umfang der Räumlichkeiten sind bereits beantwortet. Aktuell sind die Planungen für das Finanzierungskonzept in Arbeit.

Die Potenziale des JAU-Konzepts sind nicht nur auf regionaler Ebene geschätzt. So stellt sich die Harsewinkeler Idee seit 2011 auch auf internationaler Ebene der pädagogischen Diskussion. Aktuell wurde JAU im Rahmen von europäischen Fragestellungen zur Bewältigung des demographischen Wandels und des lebenslangen Lernens bei Veranstaltungen in Zürich (Trinationaler Workshop Generationenprojekte) und Brüssel (GoACT-Conference for lifelong learning) einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Der in seiner Konzeption nach wie vor europaweit einmalige Ansatz soll demnach auf verschiedenen internationalen Plattformen publiziert, erörtert und verbreitert werden.

Literatur

STROTMANN, Wolfgang: Come on, let's try together! An intergenerational approach in vocational preparation. In: Journal of Intergenerational Relationship. Publ. by Taylor & Francis Group, Philadelphia, Volume 10. Issue 1/2012

STROTMANN, Wolfgang: Von Silberhelmen und Jungspunden. Jung und Alt im Unterricht. Praxistipps zur erfolgreichen Umsetzung. In: Schulmagazin 5-10, 9/2011, S. 55-58

STROTMANN, Wolfgang: Jung und Alt im Unterricht. In: Übergänge. Friedrich Jahresschrift XXIX/2011, S. 120-123

Internetquellen

www.august-claas-schule-foerderverein.de [19.02.14]

Monika Fiegert, Natalie Rinke
SiJu – Schulpflichterfüllung in der Jugendwerkstatt
Der außerschulische Lernstandort Noller Schlucht in Dissen a.T.W.

Der außerschulische Lernstandort Noller Schlucht in Dissen ist ein regionales Umweltbildungszentrum, das 1986 von dem Erziehungswissenschaftler und Schulpädagogen Prof. Dr. Christian Salzmann gemeinsam mit dem Schulamtsdirektor Heinrich Baeumer gegründet wurde. Die beiden Pädagogen verbanden mit der Gründung zwei zentrale Anliegen: Zum einen ging es ihnen um die Forcierung des so genannten Regionalen Lernens, das ihrer Meinung nach hervorragend über umweltpädagogische Impulse an außerschulischen Lernorten umgesetzt werden könne (vgl. Salzmann/Meyer/Baeumer 1995), und zum anderen sollte der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen an dieser außerschulischen Bildungsstätte ein zentraler Stellenwert eingeräumt werden. Diese Zielsetzungen führten schließlich dazu, dass der Lernstandort die erste Institution war, die in Niedersachsen die offizielle Anerkennung als regionales Umweltbildungszentrum (RUZ) erhalten hat. Für die Umsetzung der Projektidee war 1987 die vormalige Wandergaststätte am Fuße des Teutoburger Waldes gekauft worden, die in den folgenden zehn Jahren kontinuierlich um- und ausgebaut wurde und mittlerweile 15 Mitarbeiter⁸⁴ und 14 Honorarkräfte beschäftigt. Für die nötige Absicherung bezieht der Lernstandort sowohl regionale Gelder (z.B. von der Stadt Dissen) als auch überregionale Unterstützungshilfen des Landes Niedersachsen. Heute ist der alleinige Betreiber und Gesellschafter der Verein zur Förderung des regionalen Lernens e.V. (vgl. van Berkum 2013b).

Gegenwärtig widmet sich der Lernstandort Noller Schlucht als außerschulische Bildungseinrichtung drei Aufgabenbereichen:

- der Jugendarbeit in der Jugendwerkstatt,
- der Umweltbildung und dem regionalen Lernen,
- der pädagogischen Abfallberatung.

In allen drei Bereichen sind zahlreiche Projekte mit unterschiedlichen Schwerpunkten und unterschiedlichen Laufzeiten angesiedelt. Allen gemeinsam ist die Arbeit mit (benachteiligten) Jugendlichen. Im Folgenden soll schwerpunktmäßig nur auf die Jugendarbeit in der Jugendwerkstatt eingegangen werden.

Die Jugendwerkstatt der Noller Schlucht bietet benachteiligten Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 27 Jahren außerschulische Förder- und Orientierungsangebote vorrangig in drei Berufsbereichen: dem Werkstattbereich (Tischlerei, Metall/KFZ, Elektro und Bau), dem Garten- und Landschaftsbau und der Hauswirtschaft mit Wochenendcafebetrieb. Neben der Vermittlung von handwerklichen Grundkenntnissen ist die soziale und berufliche (Re-)Integration ein wichtiger Bestandteil der Jugendarbeit. Für die Praxis im Berufsalltag werden im Rahmen der Jugendförderung u.a. Maschinen- und Gerätelehrgänge angeboten,

⁸⁴ Wegen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden nur das generische Maskulinum verwendet.

wobei das Lernangebot zugleich praxis- und theorieorientiert ist. Dabei wird Wert darauf gelegt, individuell und sozial bedingte Schwierigkeiten der Jugendlichen zu berücksichtigen (vgl. hierzu und zum Folgenden van Berkum 2011). Durch die produktionsorientierte Beschäftigung, die in jeder einzelnen Werkstatt möglich ist, erhalten die Jugendlichen (vielleicht erstmals) die Chance, Erfolgserlebnisse zu erzielen. Die arbeitsweltorientierte Beschäftigung in der Werkstatt eröffnet zudem vielen jungen Menschen die Chance, neue Zugänge zu *t h e o r e t i s c h e n* Inhalten zu gewinnen. Über die *p r a k t i s c h e n* Erfahrungen in der Jugendwerkstatt werden wiederum Erfolgserlebnisse erzielt. Das Lernen am Arbeitsplatz geschieht in einer Ernstsituation, der Jugendliche befindet sich hier im Status eines Arbeitnehmers.

Die Jugendlichen haben in der Noller Schlucht nicht nur die Gelegenheit, sich im Rahmen einer Maßnahme der Jugendsozialarbeit im Bereich handwerklicher Tätigkeiten zu qualifizieren, sondern sie erfahren ihre Arbeit auch als sinnvollen Beitrag zum Aufbau einer wichtigen umweltrelevanten Einrichtung. Erfahrungen dieser Art helfen, positive Lebensperspektiven aufzubauen, und haben therapeutische und identitätsbildende Kraft (vgl. ebenda).

Intentionen der arbeitsweltbezogenen Jugendarbeit

Alle Angebote der Jugendwerkstatt richten sich an Jugendliche sowie junge Erwachsene, die bei der Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz besondere Hilfe benötigen. Dazu zählen unter anderem Schul- und Ausbildungsabbrecher, Jugendliche mit schwerwiegenden Bildungsdefiziten und „berufsunreife“ junge Menschen aus dem südlichen Landkreis Osnabrück. Viele dieser jungen Menschen haben einen Migrationshintergrund.

Die Kontaktaufnahme mit den Jugendlichen erfolgt über die Agentur für Arbeit, die „MaßArbeit kAöR“⁸⁵, das Jugendamt sowie durch freie Träger der Jugendhilfe und der umliegenden Schulen. Weitere Kontakte ergeben sich auch über den Bekanntenkreis der Teilnehmer oder der Mitarbeiter der Jugendwerkstatt.

Die Ziele der Jugendwerkstatt orientieren sich dabei an dem Gesamtprogramm und den dort formulierten Programmzielen der Jugendsozialarbeit in Niedersachsen. Dieses Programm zielt darauf ab, die Teilnehmer durch intensive Förderung und Unterstützung sozial und beruflich zu (re-)integrieren. Am Ende der Maßnahme sollen ein Schulabschluss und/oder die Vermittlung in eine sozialversicherungspflichtige Arbeit bzw. Ausbildung stehen. Die Vermittlung von fachpraktischen und fachtheoretischen Grundkenntnissen sowie sozialer Qualifikationen stehen im Vordergrund der Qualifizierungsmaßnahmen. Die Motivation zu einer beruflichen Tätigkeit soll geweckt und gefördert werden. Weitere Förderziele sind:

- Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit, d. h. Abbau von Vermittlungshemmnissen,

⁸⁵ MaßArbeit ist die kommunale Arbeitsvermittlung nach SGB II; kAöR bedeutet „kommunale Anstalt öffentlichen Rechts“.

- Stärkung und Förderung der sozialen Kompetenzen,
- Ernstcharakter der Arbeit im Team zu erfahren,
- Trainieren von sozialen Verhaltensweisen,
- Entwicklung von individuellen Konfliktlösungsstrategien,
- Steigerung des Selbstwertgefühls und der Selbstständigkeit,
- den Zugang zum eigenen Können und zum Leistungsvermögen zu erschließen,
- Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen zu entwickeln und zu stärken,
- Lerndefizite durch individuelle Förderung aufzuarbeiten,
- über praktisches Tun „Lernen zu lernen“,
- Abbau von Sozialstunden,
- Teilnahme an Qualifizierungsbausteinen,
- Integration in gesellschaftliche Strukturen.

Während der gesamten Maßnahme werden alle Teilnehmer sozialpädagogisch begleitet. Um Schlüsselqualifikationen wie Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Durchhaltevermögen, Verantwortungsbewusstsein, kommunikative Fähigkeiten und Teamfähigkeit zu trainieren, wird für jeden Teilnehmer ein individueller Förderplan erstellt. Dieser wird in festgelegten Abfolgen überprüft und aktualisiert. Die begleitende sozialpädagogische Arbeit hat die Aufgabe, den Jugendlichen eine Arbeitsweltorientierung zu ermöglichen, Anleitung und Hilfestellung beim Erstellen von Projekt begleitenden Wochenarbeitsberichten und Erfahrungsberichten zu leisten, Motivationstraining durchzuführen, Teamgespräche zu organisieren, die Persönlichkeit zu stärken, soziales Lernen zu trainieren und Präventionsarbeit in Hinblick auf Jugendkriminalität zu leisten, um nur einige Ziele zu nennen.⁸⁶

Je nach Interessenlage können sich die Teilnehmer in verschiedenen Berufsfeldern qualifizieren und dadurch berufsfachlich erweitern. Außerdem findet am Lernstandort eine intensive Vorbereitung auf die Hauptschulabschlussprüfung statt. Der Teilnehmer kann sein Wissen durch ein Betriebspraktikum vertiefen und so seine Berufswahl systematisch angehen. Darüber hinaus werden den Jugendlichen auch allgemeinbildende Lerninhalte in den Fächern Deutsch, Mathematik, Sozialkunde, Physik, Fachkunde, Englisch, Sport, in Praxisprojekten, in kultureller und politischer Bildung und in den Berufsfeldern mit Hilfe von Lehrkräften und Sozialpädagogen vermittelt.

Die berufliche Eingliederung erfolgt häufig durch ein zuvor absolviertes Betriebspraktikum, wodurch die Berufseinsteiger einen Einblick in die Arbeitswelt erhalten können. Die Mitarbeiter der Jugendwerkstatt betreuen die Jugendlichen auch im Anschluss ihrer Werkstattarbeit am jeweiligen Arbeits- oder Ausbildungsplatz. So können das Durchhaltevermögen der Berufseinsteiger gestärkt, Probleme besprochen und diese gemeinsam gelöst werden.

⁸⁶ Ausf.: http://www.nollerschluicht.org/?Jugendwerkstatt:Ma%DFnahmen_%26amp%3B_Initiativen

Die Erfolge eines jeden Teilnehmers in der Einrichtung werden während der Maßnahme im Werkstattbereich in Form von Fertigungsprüfungen, schriftlichen Tests sowie mündlichen und schriftlichen Bewertungen im Unterricht festgehalten. Diese Kontrollen werden mit Hilfe der regelmäßigen Förderplanungen ergänzt (vgl. van Berkum 2011).

Die Möglichkeit der Schulpflichterfüllung in der Jugendwerkstatt (SiJu): Das Konzept „Auf Kurs“

Am Lernstandort Noller Schlucht gibt es zudem die Möglichkeit, der Erfüllung der Schulpflicht (§ 67, Abs. 4, NSchG) nicht an einer öffentlichen Schule nachzukommen: Alternativ zum Vollzeitunterricht in einer Hauptschule oder Berufsbildenden Schule können Mädchen wie Jungen mit einer ausgeprägten Schulverweigerungshaltung ihre Schulpflicht in der Jugendwerkstatt (als einer „geeignete(n) außerschulische(n) Einrichtung“; ebenda) erfüllen. Diese jungen Menschen mit besonderem sozialpädagogischem Förderbedarf stammen aus den unterschiedlichsten sozialen Verhältnissen (vgl. van Berkum 2013b): Einige kommen aus Heimen, andere aus ‚normalen‘ Elternhäusern; es gibt Jugendliche aus Patchworkfamilien oder solche, die bei einem alleinerziehenden Elternteil aufwachsen. Viele Teilnehmer kennen einander aus der Regelschule und standen dort bereits in regem Austausch über persönliche Probleme.

Die Finanzierung der Plätze (im Jahr 2013 haben insgesamt neun Jugendliche die Maßnahme in Anspruch genommen) erfolgt durch das Niedersächsische Landesamt für Soziales, Jugend und Familie, den Landkreis Osnabrück, den Fachdienst Jugend und das Sonderprogramm Pro-Aktiv-Center.⁸⁷ Alle Teilnehmer haben eine Anschlussperspektive; rückblickend mündeten 67% aller Teilnehmer in eine Ausbildung (vgl. van Berkum 2013b).

Die Schulpflichterfüllung „SIJU/Auf Kurs“ (jüngere Teilnehmer nehmen zunächst ein Jahr an „Auf Kurs Junior“ teil) wird mit Hilfe von drei aufeinander aufbauenden Phasen innerhalb einer Zeitspanne von zwölf Monaten verwirklicht (zur Struktur der Maßnahme vgl. im Folgenden van Berkum 2013): die Einstiegsphase, die Förderphase und die Vermittlungsphase. In diesen Phasen werden die Jugendlichen durchgehend intensiv von den Pädagogen und Handwerkern betreut:

In der Einstiegsphase (vier Monate) wird zunächst als Voraussetzung für das Gelingen des Projekts eine vertrauensvolle Beziehung zwischen dem Jugendlichen und den Pädagogen und den Handwerkern aufgebaut. Hilfreich sind hier die Einbeziehung von freizeitpädagogischen Angeboten und Einzelgesprächen. Die Pädagogen nehmen sich Zeit für die Bedürfnisse und Probleme des Jugendlichen und versuchen zunächst, ihn von seiner schulverweigernden Haltung abzubringen, so dass er seine Schulpflicht am Lernstandort tatsächlich erfüllen möchte. Zusätzlich werden in dieser Phase (wie auch in den übrigen Projekten, vgl. oben) die Primärtugenden Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit eingeübt. Hält

⁸⁷ <http://www.nollerschluucht.org/?Jugendwerkstatt:Zielgruppe>

der Jugendliche entsprechende Regeln nicht ein, werden die Eltern in das Projekt mit einbezogen: Hausbesuche werden genutzt, um die Eltern ‚mit ins Boot‘ zu holen, damit quasi beide Erziehungsinstitutionen an einem Strang ziehen. Bereits zu Beginn, aber auch während der Maßnahme, finden gemeinsame Gespräche im Elterncafé statt: Auf diese Weise erhalten die Eltern Rückmeldungen über den Stand der Entwicklung ihres Sohnes/ihrer Tochter. Zudem wird den Jugendlichen auf diese Weise die Chance gegeben, fertig gestellte Projekte (z.B. in der Hauswirtschaft: selbst gemachter Kuchen, Marmelade; in der Werkstatt: Spielbretter aus Holz, Nisthilfen oder kleine Regale/Möbel) vor Publikum zu präsentieren; gleichzeitig werden dadurch die Eltern aktiv in ihren Lernprozess mit eingebunden. Im weiteren Verlauf der ersten Phase wird der Jugendliche auf bestimmte Kompetenzen getestet. Diese Kompetenzfeststellung erfolgt auf der Ebene der emotionalen, kognitiven und handwerklich-motorischen Fähigkeiten. Die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung bilden, zusammen mit der Einschätzung der Werkpädagogen, die Grundlage für einen ersten Förderplan, der zwischen dem Teilnehmer und den Pädagogen vereinbart und von beiden akzeptiert wird.

In der darauf folgenden zweimonatigen Förderphase werden zum einen die Ergebnisse aus der Einstiegsphase evaluiert und die gemeinsam festgeschriebenen Ziele des ersten Förderplans verwirklicht. Der Jugendliche ordnet sich dabei einem werkpädagogischen Bereich zu. In dem täglichen Arbeitsablauf werden zwischen dem Jugendlichen und den Pädagogen Wochen- oder auch Tagesziele definiert und am Ende jeder Woche ausgewertet. Zudem finden mit externen Referenten Schulungen zum Thema Medienkompetenz statt. Hier wird beispielsweise der Umgang mit sozialen Netzwerken sowie mit persönlichen Daten im Internet geübt und reflektiert, um „(Cyber-)Mobbing“ vorzubeugen. Zudem findet ein erstes Bewerbungstraining statt, und der Teilnehmer erfährt erste Praxiserprobungen in dem jeweiligen Berufsfeld, welches ebenfalls pädagogisch intensiv betreut wird. Gegen Ende der zweiten Phase folgt ein ein- bis zweiwöchiges Orientierungspraktikum. Es wird mit Hilfe eines Beurteilungsbogens, eines Selbstreflexionsbogens und einer Bewertung seitens des Betriebs dokumentiert. Das Praktikum wird mit einem Gespräch zwischen Teilnehmer und Pädagogen abgeschlossen, dessen Ergebnisse in die weitere Förderplanung mit einfließen.

In der letzten, der so genannten Vermittlungsphase (sechs Monate) erfolgt zunächst ein zweites Förderplangespräch mit dem Übergangsmanagement (Berufsberatung), den Eltern, dem Teilnehmer und der pädagogischen Betreuung. Die Ergebnisse und Ziele dieses Gespräches werden in der Folge weiter konkretisiert und verwirklicht. Mit Hilfe von weiteren Gruppengesprächen, der Anwesenheitserfassung sowie der Einschätzungen der Pädagogen werden die berufliche Orientierung und die Ausbildungsfähigkeit des Jugendlichen herausgearbeitet. Der Teilnehmer absolviert in dieser Phase ein weiteres Praktikum mit dem Schwerpunkt des gewünschten möglichen Ausbildungs-/Berufsfeldes. Nach erfolgreichem Abschluss des Praktikums bewirbt sich der Teilnehmer auf den Ausbildungs-

platz/die Ausbildungsplätze, die sich aus seinen Neigungen und den beruflichen Orientierungsmaßnahmen ergeben haben.

Am Ende der Maßnahme wird durch die Pädagogen eine Gesamtevaluation der Ziele verfasst und ausgewertet. Im Anschluss daran wird von ihnen ein Abschlussbericht erstellt und an das Übergangsmanagement der MaßArbeit übergeben. Dieses begleitet dann den Jugendlichen in der Ausbildung oder in weiteren Maßnahmen. Zuletzt findet ein reflektierendes Abschlussgespräch zwischen den Pädagogen, den Eltern, dem Übergangsmanagement und dem Teilnehmer statt; in der großen gemeinsamen Abschlussfeier wird allen Teilnehmern das Zeugnis überreicht.

Der Jugendliche wird aber auch nach der Maßnahme weiterhin durch die Pädagogen betreut; er erfährt auch Hilfestellung zur Vorbereitung und Bewerbung auf einen Ausbildungsplatz oder eine Arbeitsstelle.

Insgesamt durchlaufen die Jugendlichen im Rahmen der Schulpflichterfüllung zwei Bereiche: das *werkpädagogische Angebot* und das *Bildungsangebot*:

Bei der *Werkpädagogik* wird davon ausgegangen, dass sie jungen Menschen das Lernen für das Leben und die Berufswelt erleichtert und gerade denjenigen Jugendlichen die notwendige Unterstützung und Förderung ermöglicht, die meist aufgrund ihrer Vorbildung und sozialen Herkunft mit Lernschwierigkeiten zu kämpfen haben (vgl. Lackner 1988, S. 4). Die schulische Form der Werkpädagogik wird gegenwärtig als ein bedeutender Handlungsansatz in der Sozialpädagogik verstanden (vgl. Gfüllner 2009, S. 4f.). In der Noller Schlucht werden den Teilnehmern folgende Gewerke angeboten: Hauswirtschaft, Cafebetrieb, Garten-/Landschaftsbau und der Werkstattbereich mit dem Schwerpunkt Tischlerei. In allen Bereichen werden die Teilnehmer handwerklich qualifiziert. Darüber hinaus finden auch schulische Inhalte, wie Flächenberechnung, Umrechnung von Größeneinheiten, schriftliche Formulierungen von Bedienungsanleitungen oder Projektbeschreibungen statt. Dadurch werden schulische Inhalte praktisch erfahrbar gemacht und für viele Teilnehmer verständlicher. Die Teilnehmer in der Hauswirtschaft bereiten das Mittagessen und erleben unmittelbar die Reaktion der anderen; das heißt: In der Werkpädagogik findet Lernen als Realerfahrung statt.

In den verschiedenen Projekten qualifizieren sich die Jugendlichen in unterschiedlichen handwerklichen Bereichen: In der Tischlerei z.B. stehen ihnen betriebsübliche Geräte zur Verfügung, die sie nach Absolvierung eines entsprechenden Lehrganges oder unter Anleitung bedienen dürfen⁸⁸. Die Werkstatt ist in zwei Bereiche aufgeteilt: es gibt den Maschinenraum und den Bankraum, in beiden wird gehobelt, gefräst, gesägt und gebohrt. Hier können dann diverse Holzarbeiten wie beispielsweise Schränke für die Schule oder Nistkästen hergestellt werden. Die Jugendlichen arbeiten zwar unter Anleitung der Pädagogen

⁸⁸ Vgl. <http://www.nollerschluucht.org/?Jugendwerkstatt:Tischlerei>.

und Handwerker, dennoch agieren sie selbst. Die Produktion erfolgt durch das eigene Handeln und damit selbstständig und selbsttätig. Dadurch entsteht ein Stück Wirklichkeit, das benutzbar, berührbar und sichtbar ist. Auf diese Art können die Berufseinsteiger die notwendige Selbstwirksamkeit erfahren (vgl. Pfullner 2009, S. 13).

Teilnehmer, die in der übergeordneten Förderplanung die Erreichung des Hauptschulabschlusses /erweiterten Hauptschulabschlusses festgelegt haben, nehmen am *Bildungskurs* teil. Dieser wird in der fachlichen Kooperation mit der Volkshochschule Osnabrücker Land, nach hausinternem, von der Landesschulbehörde anerkanntem Konzept (Lernen am Lernstandort) und mit Lehrern und Fachkräften der Einrichtung durchgeführt. Es handelt sich hierbei um einen Vorbereitungskurs auf die Nichtschülerprüfung. Der Zeitumfang beträgt 25 bis 27 Unterrichtsstunden pro Woche und ist damit an die reguläre Unterrichtszeit in der Institution Schule angeglichen.

Theoretische und pädagogische Überlegungen

Das Thema ‚Schulversäumnisse von Schülern‘ hat in den zurückliegenden Jahren besondere Aufmerksamkeit in den Bereichen der (sozial-)pädagogisch-psychologischen, soziologischen und medizinischen Forschung auf sich gezogen, schließlich ist deutlich mehr als jeder zweite Lernende schon einmal dem Unterricht ferngeblieben (vgl. Ricking 2006, S. 8). Das ist auf den ersten Blick nicht Besorgnis erregend; problematisch wird die Situation jedoch dann, wenn Schüler der Schule wiederholt und über längere Zeiträume fernbleiben – dann spricht die Sozialpädagogik von ‚Schulabsentismus‘, womit „*das – erlaubte oder unerlaubte – Fernbleiben von Schülern vom Unterricht, genauer: Die physische Abwesenheit des Schülers aus dem Wirkungsbereich der Schule während der Unterrichtszeit*“ gemeint ist (Gruehn 2013, S. 66). Nicht neu ist die Erkenntnis, dass häufige Schulversäumnisse mit schlechten Schulleistungen einhergehen (vgl. zum Folgenden Wagner 2007), diese wiederum gefährden das Erreichen von Schulabschlüssen, was in der Folge eine erfolgreiche Einmündung in die berufliche Erstausbildung verhindert. Diese schulische Abwärtsspirale endet häufig in massiver Schulverweigerung bis hin zum kompletten Schulabsentismus mit der logischen Konsequenz des Schulabbruchs.

Obwohl gegenwärtig keine verlässlichen Zahlen zur Häufigkeit von Schulabsentismus vorliegen (vgl. Weiß 2007), sind die Ergebnisse zur Schulformzugehörigkeit der Schulverweigerer relativ konstant: Danach weisen Haupt- und Gesamtschüler das größte Risiko im Hinblick auf Schulschwänzen auf, was vielfach in der Schulverweigerung endet (vgl. Weißbrot 2007). Damit dürfte deutlich geworden sein, dass dieses Phänomen ein durchaus schulisch relevantes Problem darstellt und eine nicht zu vernachlässigende Gruppe von „*Problemschülern*“ umfasst (vgl. Gruehn 2013, S. 67). Diese aber entgleiten so nicht nur der Institution Schule, sondern damit auch langsam/allmählich der Gesellschaft.

Mittlerweile haben zahlreiche Untersuchungen unterschiedlichste Ursachen ausgemacht: Den zu hohen (gesellschaftlichen und elterlichen) Leistungsanforderungen stehen niedrige

Erwartungen an die eigene Leistungskraft, Ohnmachtsgefühle, die Erwartung nicht erfüllen zu können, und in der Folge eine resignative Haltung des Schülers gegenüber, was dann ein schulaversives Verhalten auslöst/auslösen kann. Den meisten pädagogischen Institutionen fehlt es schlicht an Maßnahmen, mit denen den besonderen Bedürfnissen und sozialen Problemen der Verweigerer entgegengekommen werden kann (vgl. ausf. Ricking 2006, S. 9ff.). Konsens herrscht auch darüber, dass ‚Schulversagen‘ (als Oberbegriff) als multifaktoriell bedingtes Phänomen verstanden werden muss, *„an dessen Entstehung sowohl individuelle Schülermerkmale, familiäre Familienkonstellationen, risikoreiche Gleichaltrigenbeziehungen als auch schulische Belastungsfaktoren beteiligt sind“* (Gruehn 2013, S. 69). In den letzten 20 Jahren haben Untersuchungen zum Schulversagen neben der Perspektive individueller und familiärer Risikofaktoren ihren Fokus zugleich auf die institutionelle Perspektive gelegt, d.h., dass nunmehr auch der Frage nach potenziellen schulischen Einflussfaktoren nachgegangen wurde. Die Befunde dieses Forschungsstranges zeigen, dass Schulen aufgrund ihrer Organisation, Struktur und des Schul-/Lernklimas durchaus eine aktive Rolle beim Entstehen von Schulabsentismus spielen können, wenn z.B. den Schülern signalisiert wird, dass es an der Schule keinen Platz/kein Interesse für sie resp. ihre Probleme gibt, wenn ihnen signalisiert wird, dass sie im Unterricht nicht erwünscht sind, wenn Schulschwänzen keine sanktionierenden Konsequenzen hat, wenn es zu leistungsbezogenen Unter- oder Überforderungen kommt u.v.a.m. (vgl. ebenda, S. 69ff, hier auch weiterführende Literatur).

In Deutschland gibt es mittlerweile eine Vielzahl von Maßnahmen und Handlungsstrategien (vgl. hierzu ausf. Braun 2006; ebenda, S. 70f.), mit deren Hilfe auf drohenden oder bereits eingetretenen Schulabbruch reagiert werden kann, um einer dauerhaften gesellschaftlichen Ausgrenzung dieser Problemschüler entgegenzuwirken. Eine Möglichkeit bieten außerschulische ‚Beschulungseinrichtungen‘ (Lernstandorte), die als Kooperationsprojekte von Schule und Jugendhilfe Schulverweigerern in separaten Einrichtungen eine pädagogische Alternative zu dauerhaftem Schulabbruch und den daraus folgenden Langzeitfolgen bieten. Hier kann den Schülern gezielt und mit sozialpädagogischer Betreuung aktiv geholfen werden.

Exemplarisch wurde bereits der außerschulische Lernstandort Noller Schlucht mit der Maßnahme *„SiJu - Schulpflichterfüllung in der Jugendwerkstatt“* vorgestellt: Die Schulverweigerer erhalten hier unter permanenter(sozial-)pädagogischer Anleitung die Gelegenheit, praxisorientiert handeln und lernen zu können, Kenntnisse und Können zu erwerben und zu erweitern und individuelle Neigungen zu entdecken. Dabei nimmt die so genannte Werkpädagogik einen wichtigen Stellenwert ein. Sie ist geeignet, schulaversive Jugendliche aufzufangen und sie letztendlich wieder in die Gesellschaft zu integrieren (vgl. insges. Schreiber-Kittl (Hrsg.) 2000).

Stärken und Probleme

Ein Blick zurück in die letzten 15 Jahre der außerschulischen Jugendarbeit in der Jugendwerkstatt der Noller Schlucht spricht für sich: In den vergangenen Jahren durchliefen ca. 100 Jugendliche fünf bis acht unterschiedliche Maßnahmen und Projekte mit großem Erfolg. Insgesamt konnten von den jährlich zehn Jugendlichen, die ihre Schulpflicht außerhalb der Schule in der Noller Schlucht abgegolten haben, ca. drei Viertel auf diesem Wege einen Schulabschluss erreichen. Allerdings gibt es, wie in jeder Jugendeinrichtung, auch zahlreiche immer wieder auftauchende Problemfelder, mit denen sich der Jugendliche sozusagen ‚Maßnahmen begleitend‘ permanent auseinander setzen muss, diese sind quasi untrennbar mit derartigen Institutionen verbunden und nur schwer zu umgehen (vgl. van Berkum 2013b):

Viele Jugendliche kämpfen ab dem ersten Tag ihrer Ankunft in der Noller Schlucht mit den vorgegebenen Regeln, deren Einhaltung ihnen schwer fällt, weil sie nie an Regeln gewöhnt worden sind. Ihre biographischen Erfahrungen und Prägungen (Sozialisation) durch das Elternhaus, ihr soziales Umfeld und Freunde sind in der Regel eher negativ konnotiert und vielfach von Drogeneinnahmen jeder Art, Gewalttaten bis hin zum Arrest begleitet. Hinzu kommen häufig psychische Auffälligkeiten, Heimerfahrungen, die eine Anpassung an /Eingliederung in die neue Institution sehr erschweren. Für die hier tätigen Sozialpädagogen stellt dieses Klientel täglich eine neue Herausforderung dar, der sie in Form von ‚Beschulung‘ in Kleingruppen entgegentreten; der Einsatz von werk-, erlebnis- und freizeitpädagogischen Elementen in den reglementierten Tagesablauf hat sich dabei bewährt. Offensichtlich fällt es Jugendlichen deutlich leichter, über handlungsorientierte werkpädagogische Ansätze praktische Erfahrungen zu machen und handwerkliche Tätigkeiten zu lernen, als nur über abstrakten Unterricht. Durch diesen Zugang werden offensichtlich das Selbstbewusstsein und die Selbstwirksamkeit der Jugendlichen gestärkt und damit die notwendige Voraussetzung für eine erfolgreiche(re) Bildungskarriere grundgelegt. Der Erfolg des Konzepts liegt zudem darin begründet, dass dem jungen Menschen ein Gefühl der Akzeptanz und Offenheit vermittelt wird, was zur Konsequenz hat, dass er gerne den Lernstandort besucht – eine Voraussetzung, um hier die Schulpflicht erfüllen zu können.

Ausblick

Derk van Berkum, der Geschäftsführer der ‚Lernstandort Noller Schlucht gGmbH‘ hat für die Zukunft seines außerschulischen Lernstandortes, zumindest was die künftige Arbeit mit Schule verweigernden Jugendlichen angeht, eine Vision (vgl. van Berkum 2013b): Seiner Meinung nach müsse es jedem Jugendlichen ermöglicht werden, dass es in seinem schulischen Leben keine *„Jahre ohne Erfolge“* gebe, *„am Ende steht sonst oft SGB II⁸⁹“*. Ihm schwebt bei gefährdeten Jugendlichen eine *„Begleitung aus der Schule bis ins Berufsleben“* vor, d.h., ein mittelauffälliger Schüler in Klasse 7 müsse aus der Regelschule heraus genommen werden, er müsse Stabilisierung und Motivierungsmaßnahmen erfahren,

⁸⁹ Das Zweite Buch Sozialgesetzbuch (2005) regelt die Grundsicherung für Arbeitsuchende in der Bundesrepublik Deutschland.

die in der Folge zu einem guten Schulabschluss führen würden. Der Übergang in die Berufsausbildung könne über ein erstes Jahr in der Jugendwerkstatt vorbereitet werden, wo der Jugendliche durch unterschiedliche Qualifizierungsbausteine vorbereitet würde. Danach schließe sich die Übergabe an den Ausbildungsbetrieb an, der bereits seit dem ersten Jahr der „Begleitung“ des Jugendlichen eingebunden sei. Van Berkum geht davon aus, dass eine ca. vier- bis fünfjährige intensive Begleitung der Jugendlichen die Sicherheit und Möglichkeit schaffe, viele der oben angeführten Problemfelder zielgerichtet zu bearbeiten und auf diese Weise die (Wieder-)Eingliederung in die Gesellschaft zu ermöglichen. Die Lösung des Problems der Finanzierung stehe dabei allerdings in den Sternen.

Literatur

BRAUN, Frank: Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schulen bei Schulmüdigkeit und Schulverweigerung. In: GENTNER, Corinna/MARTENS, Martin (Hrsg.): Null Bock auf Schule? Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis. Münster 2006, S. 37-55

GFÜLLNER, Johannes: Werkpädagogik. Persönlichkeitsbildung durch angewandtes Gestalten mit jungen Erwachsenen. Chancen des Faches in der Ausbildung angehender ErzieherInnen. Hamburg 2009

GRUEHN, Sabine: „Problemkinder“ im deutschen Schulsystem. Eine kritische Sichtung schulischer und unterrichtlicher Förder- und Präventionsmöglichkeiten. In: FISCHER, Christian (Hrsg.): Schule und Unterricht adaptiv gestalten. Fördermöglichkeiten für benachteiligte Kinder und Jugendliche. Münster 2013, S. 61-80

LACKNER, Stefan: Bildungsdimensionen der Werkpädagogik. Zur Theorie innovativer und kreativer Lehr- und Lernprozesse in der Werkerziehung. Frankfurt am Main 1988

RICKING, Heinrich: Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben – Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung. Bad Heilbrunn 2006

SALZMANN, Christian/MEYER, Carsten/BAEUMER, Heinrich: Theorie und Praxis des Regionalen Lernens. Umweltpädagogische Impulse für außerschulisches Lernen – Das Beispiel des Regionalen Umweltbildungszentrums Noller Schlucht. Frankfurt/M. 1995

SCHREIBER-KITTL, Maria (Hrsg.): Lernangebote für Schulabbrecher und Schulverweigerer. (Praxismodelle Band 7). München 2000

van BERKUM, Derk: Konzeption der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit im Lernstandort Noller Schlucht. Projekt Jugendwerkstatt (Förderzeitraum 01.01.2011-31.12.2013). Antrag masch. man. Dissen 2011

van BERKUM, Derk: Konzept „Auf Kurs“ – Maßnahme für Schulpflichterfüllung in Jugendwerkstatt. Antrag masch. Man. Dissen 2013

van BERKUM, Derk: SiJu – Schulpflichterfüllung in der Jugendwerkstatt. Der Außer-schulische Lernstandort Noller Schlucht. Vortrag gehalten am 15.4.2013 im Rahmen der Ringvorlesung „Innovationen an und für Schulen in der Region“ Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft. Sommersemester 2013(b)

WAGNER, Michael: Einleitung: Ein Forschungsprojekt über das Schulschwänzen und die Schulverweigerung. In: Ders. (Hrsg.): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Weinheim 2007, S. 7-12

WEIß, Bernd: Wer schwänzt wie häufig die Schule? Eine vergleichende Sekundäranalyse auf Grundlage von 12 deutschen Studien. In: WAGNER, Michael (Hrsg.): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Weinheim 2007, S. 37-56

WEIßBROT, Thomas: Schulische Determinanten der Schulverweigerung – Befunde aus der PISA-Befragung. In: WAGNER, Michael (Hrsg.): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Weinheim 2007, S. 85-104

Internetquellen

http://www.nollerschluucht.org/?Jugendwerkstatt:Ma%DFnahmen_%26amp%3B_Initiativen [2.12.2013]

<http://www.nollerschluucht.org/?Jugendwerkstatt:Zielgruppe> [2.12.2013]

<http://www.nollerschluucht.org/?Jugendwerkstatt:Tischlerei> [2.12.2013]

Monika Fiegert, Hanno Middeke

Individuelle Formen der Schulpflichterfüllung durch ‚Werk-Statt-Klassen‘

Die Herman-Nohl-Schule (Förderschule) in Kooperation mit dem ‚Lernstandort Nackte Mühle‘ in Osnabrück

Die Herman-Nohl-Schule (im Folgenden HNS) in Osnabrück ist eine öffentliche Förderschule mit dem Schwerpunkt ‚Emotionale und Soziale Entwicklung‘ (im Folgenden ESE), die aus die Stadt Osnabrück und den umliegenden Gemeinden des Landkreises die Schüler¹ mit dem entsprechenden Förderbedarf aufnimmt. Sie entstand 1954 aus einzelnen Förderklassen für „gemeinschaftsschwierige Kinder“, die 1966 zu einer Förderschule für Erziehungsschwierige zusammengefasst wurden, die im Verlaufe der Zeit mehrfach umbenannt wurde. Heute besuchen die Schule schulpflichtige Kinder und Jugendliche von der 1. bis zur 9. Klasse, die auf Grund von Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung erheblich und längerfristig in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten eingeschränkt sind.²

Im Jahr 2010 konnte die HNS endlich in einen Neubau umziehen; die deutlich verbesserten Lernbedingungen kommen allen am Schulgeschehen Teilnehmenden zugute. Hier werden Kinder und Jugendliche erzogen und unterrichtet, die in allgemeinen Schulen nicht gefördert werden können. Vom Selbstverständnis her versteht sich die HNS als ‚Durchgangsschule‘; deshalb ist ihr Hauptziel die Rückführung möglichst aller Schüler an eine allgemeine Schule. Trotzdem können die Schüler auch hier die Bildungsabschlüsse erwerben, nach deren curricularen Vorgaben sie unterrichtet werden. Meistens ist das der Hauptschulabschluss.

In der Herman-Nohl-Schule werden bis zu max. zwölf Schüler pro Klasse unterrichtet. 19 Lehrer, sieben Sozialpädagogen und ein Sozialarbeiter arbeiten im Unterricht mit, begleiten die Lerngruppen und gestalten gemeinsam eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern, Erziehungsberechtigten und außerschulischen Einrichtungen. Zurzeit gibt es 14 Klassen mit ca. 145 Schülern, die zu etwa einem Drittel aus der Stadt und zu zwei Dritteln aus dem Landkreis kommen. Die HNS ist eine offene Ganztagschule, die von Montag bis Donnerstag ganztägige Angebote vorhält.

Bei den die HNS besuchenden Schülern handelt es sich um schulpflichtige Kinder und Jugendliche, die auf Grund ihrer Beeinträchtigungen häufig durch aggressives Verhalten aufgefallen sind, es gibt gehemmte und unsichere Kinder sowie Kinder mit mehr oder weniger stark ausgeprägten Problemen im Spiel- und Sozialverhalten, in den Bereichen der Sprache, der Wahrnehmung und Motorik. Häufig fehlen grundlegende Lernvoraussetzungen, wie z.B. Aufmerksamkeit, Ausdauer und Konzentration. Erscheinungsformen dieser ‚abweichenden Verhaltensformen‘ sind u.a. übersteigerte Aggressivität, unkontrollierte Gefühlsäußerungen, fehlende Steuerung, extreme Labilität, Vermeidungs- und Fluchtver-

¹ Wegen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden nur das generische Maskulinum verwandt.

² Hierzu und zum Folgenden: http://www.hns-os.de/?Herzlich_willkommen.

halten, Bindungsschwäche, ängstliches Zurückgezogenheit, Abkapselung, Verharren in Passivität, allgemeines Gehemmtsein und/oder Leistungsverweigerung (vgl. Middeke 2013).

Zusammengefasst zeigen die Störungsbilder der Schüler mit dem Förderschwerpunkt ESE gravierende Formen von Beeinträchtigung. Auslöser können z.B. Traumatisierungen sein, die bereits durch vermeintlich ‚banale‘ Ablehnungserfahrungen im Umfeld der Schüler ausgelöst werden und die in der Folge z.B. zu selbst- und fremdverletzenden Verhaltensmustern und extremen Verweigerungshaltungen führen können. Das deviante Verhalten wird zudem vielfach durch jahrelangen Grenz- und Aussonderungserfahrungen ausgelöst. Die Schüler stecken in Angst-Aggressions-Spiralen und/oder fühlen sich von Erwachsenen bedrängt, verlassen und ausgestoßen. Häufig sind diese Schüler den Jugendämtern und dem jugendpsychiatrischen Dienst bereits bekannt. Leider ist es aber manchmal auch so, dass sie im „normalen“ sonderpädagogischen Setting einer Förderschule mit dem Schwerpunkt ESE nicht aus dem Teufelskreis von Misserfolgserlebnissen, Beschämungen, Versagenserleben und Aggressivität herauskommen können: Ihre ‚abweichenden Verhaltensweisen‘ (hierzu z.B. Lamnek 2013) sind in der Folge ein Ausdruck des Ausagierens ihrer inneren und äußeren Konflikte (vgl. Middeke 2013).

Sicher ist es in diesem Kontext ebenso einseitig wie unangemessen, diese Schüler allein für ihr schulisches (Fehl-)Verhalten (und in der Folge i.d.R. Scheitern) verantwortlich zu machen, wenn sich in der Praxis immer wieder zeigt, dass sie das schulische Angebot nicht annehmen können: Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung entstehen in komplexen Wirkungsgefügen und erfordern vielfältige und individuelle Förderung. Deshalb wird an der HNS jeder Schüler so angenommen, wie er ist, und kein Schüler wird aufgegeben. Die Schule und die Lehrer setzen alles daran, durch vielfältige unterstützende Maßnahmen dabei zu helfen, dass Schüler (wieder) positive Schulerfahrungen machen können.³

Theoretische und pädagogische Überlegungen

In den vergangenen 20 Jahren hat sich die Schülerschaft aufgrund veränderter Lebensbedingungen und -gewohnheiten rasant verändert, und das gilt für alle Schulformen (hierzu z.B. ‚Lernen konkret‘ 2013; Klippert 2007, S. 16). So zeigen beispielsweise an der HNS immer mehr Schüler schwere, umfassende Defizite im Bereich ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung. Trotz der Fokussierung der Schule auf die individuelle Förderung, die u.a. im Rahmen von innerer und äußerer Differenzierung und Kleingruppenarbeit konsequent durchgeführt wird, werden nur sehr schwer positive Verhaltensänderungen erreicht. Häufig bewirkt die HNS sogar das Gegenteil: Schüler zeigen extrem herausforderndes Verhalten gegenüber Mitschülern und Lehrern, was in der Folge vielfach zu Eskalationen führt, in denen dann von Seiten der Schüler jegliche Autoritäts- und Schamgrenzen miss-

³ Vgl. hierzu ausführlich das Leitbild der HNS: http://www.hns-os.de/?Unser_Leitbild:Leits%E4tze/

achtet werden. Schulische Disziplinarmaßnahmen, Unterrichtsausschluss und Schulverweigerung sind unvermeidbare Folgen und die logische Konsequenz solcher Grenzüberschreitungen. Auferlegte Ordnungsmaßnahmen und Sozialstunden greifen dann allerdings in vielen Fällen nicht mehr. Nicht selten werden Kinder und Jugendliche mithilfe von psychiatrischen Attesten als „unbeschulbar“ erklärt. Nach einem Schulausschluss folgt häufig der Gesellschaftsausschluss (vgl. Middeke 2013, weiterführend auch Gruehn 2013).

Die Herman-Nohl-Schule in Osnabrück hat auf diese Veränderungen ihrer Schülerschaft reagiert und nach Lösungen gesucht, wie man die Schule für dieses schwierige Schülerklientel anders und attraktiver gestalten kann. Ein Ansatz soll im Folgenden exemplarisch anhand des Kooperationsprojekts „Werk-Statt-Klasse“ zwischen der Schule und dem ‚technisch-ökologischen Lernort Nackte Mühle‘ vorgestellt werden.

Eine zentrale Aufgabe einer jeden Schule besteht darin, „den Schüler auf das Leben vor(zu)bereiten“ (OECD 2004, S. 3). Die Lebenschancen werden in unserer Gesellschaft zunehmend durch den Grad von (Aus-)Bildung und Qualifizierung bestimmt. (Aus-)Bildung wird zur wichtigsten Ressource gegenwärtiger Alltagsbewältigung. Ihre Bedeutung erstreckt sich nicht mehr nur auf „Qualifizierung“, sondern darüber hinaus auch auf die Entwicklung von Lebens- und Handlungskompetenz. Der Erwerb allgemeiner und beruflicher Bildung stellt für die jungen Menschen eine elementare Voraussetzung für ihre soziale und berufliche Integration dar. Somit ist (Aus-)Bildung ein wichtiger Teil der Lebenswelt junger Menschen und Voraussetzung für die künftige Lebensbewältigung. Trotz dieser zentralen Aufgabe von Schule stehen freilich in der Realität zahlreiche Bildungsinstitutionen und außerschulische Lebenswelten traditionell eher beziehungslos nebeneinander, und das, obwohl sich Veränderungen im Prozess des Aufwachsens der Schüler auch auf die Schule auswirken, wie vorn aufgezeigt wurde: Schule kann nicht nur den lebensweltlichen Hintergrund der Schüler nicht mehr ausblenden, sondern muss sich auch in ihrem Angebot auf veränderte Erwartungen und Anforderungen einstellen, unter anderem mit zusätzlichen Angeboten außerhalb der Schule und des Unterrichts oder auch mit Angeboten, die einen Ersatz/ein Äquivalent für schulische Angebote incl. schulischer Abschlüsse darstellen⁴. In dem Maße, in dem sich Schule auf diese Veränderungen einlässt, verliert sie den Charakter einer Lehranstalt, in der es nur um Wissensvermittlung im Unterricht geht, und es besteht die Chance, auch diejenigen Schüler ‚mitzunehmen‘, deren Negativerfahrungen mit Schule so groß sind, dass sie zum Schulverweigerer geworden sind (vgl. Middeke 2013). Zwei Gesetzesgrundlagen legitimieren diese Angebote außerhalb resp. neben der Schule:

⁴ Vgl. hierzu auch die Aufsätze von Fiegert und Fiegert/Rinke in vorliegendem Band.

1. Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII)⁵

Die rechtliche Fassung von Leitlinien, Rahmenbedingungen und Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe ist das SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz). Dieses Gesetz betont die Notwendigkeit von Kooperationen zwischen der Institution Schule und der Kinder- und Jugendhilfe. Während im schulischen Bereich zurzeit nur recht schwache Regelungsressourcen für das Miteinander von Schule und Jugendhilfe ausgewiesen sind, sieht das Kinder- und Jugendhilfegesetz etwa im §81 („Strukturelle Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen“) eine generelle Kooperationspflicht vor. Hiernach gewinnt die Kooperation zunehmend an Bedeutung, da beide Institutionen auf der Grundlage ihres jeweiligen Erziehungs- und Bildungsauftrags die Entwicklungsprozesse junger Menschen nachhaltig beeinflussen sollen. Die hier formulierten Ziele der Förderung sowie (Aus-)Bildung und Erziehung haben sozialpädagogische Leitfunktionen. *„Wenn Bildung nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, sondern auf der Grundlage der Persönlichkeitsbildung auch Kompetenzen zur Lebensbewältigung, und wenn Bildungsprozesse angesichts der Pluralität der Wertwelten und der Vielfalt des Kompetenzerwerbs nicht nur in der Schule stattfinden, sondern an unterschiedlichen Bildungsorten, dann lassen sich Entwicklung und Erziehung einerseits und Bildung andererseits nicht mehr grundsätzlich trennen, dann ist eine solchermaßen verstandene Bildung auch ein Ziel der Kinder- und Jugendhilfe“* (11. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung 2002, S. 159; insgesamt Beerhues/Gries 2012).

2. Schulpflicht in besonderen Fällen (NSchG §69)⁶

Der §69 des NSchG regelt die Möglichkeit, dass Schüler ihre Schulpflicht an anderen Lernorten als der Schule erfüllen können. Auf diese Weise wird besonders Schulverweigerern die Chance eingeräumt, auf Antrag die Schulpflicht z.B. an außerschulischen Lernorten zu absolvieren. Im Abs. 3 heißt es entsprechend: *„Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I, die in besonderem Maße auf sozialpädagogische Hilfe angewiesen sind, können ihre Schulpflicht, solange sie auf diese Hilfe angewiesen sind, ganz oder teilweise in einer außerschulischen Einrichtung erfüllen. Die Erfüllung der Schulpflicht erfolgt auf der Grundlage eines einzelfallbezogenen Förderplans, der von der Schule, die von der Schülerin oder dem Schüler zu besuchen wäre, und der Einrichtung gemeinsam aufzustellen ist.“* Analog gilt für Schüler der Sekundarstufe II, dass auch sie ihre (Berufs-)Schulpflicht in einem außerschulischen Lernort erfüllen können (vgl. ebenda, Abs. 4): *„Schulpflichtige Jugendliche im Sekundarbereich II, die nicht in einem Berufsausbildungsverhältnis stehen und in besonderem Maße auf sozialpädagogische Hilfe angewiesen sind, können ihre Schulpflicht durch den Besuch einer Jugendwerkstatt erfüllen, die auf eine Berufsausbildung oder eine berufliche Tätigkeit vorbereitet“⁷.*

⁵ Sozialgesetzbuch (SGB) - Achstes Buch (VIII) (Kinder- und Jugendhilfe).

⁶ In den Absätzen 3 und 4 des Niedersächsischen Schulgesetzes (NSchG) in der Fassung von 2013 wird geregelt, wann und inwiefern der Schulpflicht außerhalb der Institution Schule nachgekommen werden kann.

⁷ Und weiter heißt es hier: *„In besonders begründeten Ausnahmefällen kann die Berufseinstiegsschule (NSchG § 17 Abs. 3) auch die Erfüllung der Schulpflicht durch den Besuch einer anderen Einrichtung mit der in Satz 1 genannten Aufgabenstellung gestatten. Die Erfüllung der Schulpflicht erfolgt auf der*

Mit dem kooperativen Praxisprojekt „Werk-Statt-Klasse“, das im Schuljahr 2012/13 als Pilotprojekt von dem Osnabrücker ‚Verein für Jugendhilfe e.V.‘, gemeinsam mit der HNS, auf der Basis der o.a. vorgestellten rechtlichen Alternativen zur Schulpflichterfüllung beantragt und von der Friedel & Gisela Bohnenkamp-Stiftung gefördert und ermöglicht wurde, wurde zum einen in diesem Kontext nach Ansatzpunkten und Möglichkeiten gesucht, wie sich die HNS für die lebensweltlichen Themen und Belange öffnen und wie zum anderen die Ressourcen und Erfahrungen der Kinder- und Jugendhilfe bei der pädagogischen Entwicklung von (Aus-)Bildung nutzbar gemacht werden könnten. Das Ziel war es, die (Aus-)Bildung (berufsvorbereitend und) lebensweltorientiert zu gestalten. Es sollten Erfahrungsräume angeboten werden, die das Aktivitätsbedürfnis der jungen Menschen anregen, ihnen Grenzerfahrungen ermöglichen und die Notwendigkeit von Konfliktregelungen in der Gruppe deutlich machen (vgl. Reissner 2010, S. 241ff.). Bei dem hier gewählten (erlebnis-)pädagogischen Ansatz spielte besonders das Moment des Grenzerlebnisses eine bedeutende Rolle. Extremsituationen bieten den jungen Menschen die Möglichkeit, über gewohnte Handlungs- und Erfahrungsräume hinauszugehen, ohne sich gesellschaftlich negativ sanktionierten Bereichen auszusetzen. Solche Erfahrungen können das Selbstbewusstsein der jungen Menschen stärken und die persönliche Entwicklung fördern. Durch die Auseinandersetzung mit nicht (!!!) alltäglichen Lebens- und Arbeitsweisen sollen eigene Fähigkeiten, Ängste, Schwächen, gewohnte Rollen und Verhaltensweisen erlebt und reflektiert werden. (vgl. Beerhues/Gries 2012, S. 7). Zum anderen sollten auf diese Weise schulmüde Jugendliche aufgefangen werden, um über einen anderen, nichtschulischen Weg des Lernens einen Schulabschluss zu erreichen. Diese Forderung ist zudem im Leitbild der Schule festgeschrieben, wonach *„Wir ...unseren Schülern anregende Lernumgebungen an (bieten) [und] allen Schülern ... entwicklungsfördernd gestaltete und gut strukturierte Räumlichkeiten geboten [werden und] alle Klassen... außerschulische Lernorte auf [suchen], die in den schuleigenen Arbeitsplänen genannt werden“*⁸.

Möglichkeiten der Berufsqualifikation für Schüler mit erhöhtem Förderbedarf am Technisch-ökologischen Lernort Nackte Mühle⁹: Die Werk-Statt-Klasse

Im Osnabrücker Ortsteil Haste steht die ‚Nackte Mühle‘, einer von mehreren ökologischen Lernorten von Osnabrück. Eltern und Kinder können in der Sägemühle als Kulturdenkmal und im abwechslungsreichen naturnahen Gelände seit 1996 die vielschichtigen Aspekte und Wechselbeziehungen von Natur, Technik und Mensch erleben und erforschen. Zu den Bereichen Wasser, Wald, Wiese, Wasserkraft, Mechanik, Holznutzung, aber auch Abenteuer, Teamgeist und Beteiligung werden erlebnisorientierte Bildungsveranstaltungen und spannende Freizeitangebote unterbreitet.¹⁰ Zur Nackten Mühle gehören die historische, durch Wasserkraft betriebene Sägemühle, Teilbereiche der alten Getreidemühle, ein ca.

Grundlage eines einzelfallbezogenen Förderplans, der von der Einrichtung nach Satz 1 oder 2 und der Berufseinstiegsschule (§ 17 Abs. 3) gemeinsam aufzustellen ist“.

⁸ http://www.hns-os.de/?Unser_Leitbild:Leits%E4tze:Unterricht

⁹ Der Träger des Technisch-ökologischen Lernortes Nackte Mühle ist der ‚Verein für Jugendhilfe e.V.‘.

¹⁰ Vgl. <http://www.osnabrueck.de/26326.asp>

zwei ha großes Natur belassenes Mühlengelände sowie der ca. ½ ha große Werkstattgarten mit Nebengebäuden.

Die unter Denkmalschutz stehende Mühle und das durch Wasserkraftnutzung geprägte Gelände bieten eine Vielzahl von Möglichkeiten, in denen insbesondere auch Schüler fachlich-praktisch arbeiten können. Auf dem Gelände und an den zum Standort gehörenden zahlreichen Gebäuden haben Schüler verschiedenster Schulen die Möglichkeit, unter fachlicher Anleitung an Teilbereiche der Holzbearbeitung, Holzverarbeitung sowie Landschaftspflege herangeführt zu werden. Hier sollen die Schüler (vielleicht erstmals?!) das Gefühl erfahren, etwas schaffen (zu können), was beständig und wertsteigernd ist und von den Besuchern und späteren Nutzern wertgeschätzt wird (vgl. Beerhues/Gries 2012, S. 7).

Die räumliche Nähe zur Herman-Nohl-Schule und die vielfältigen Erfahrungen, über die der ‚Verein für Jugendhilfe e.V.‘ als Träger der Nackten Mühle in der Jugendberufshilfe am Lernort¹¹ verfügt, waren der Auslöser für die kooperativen Praxisprojektidee „Werkstatt-Klasse“, die zunächst in Form eines Pilotprojektes über 13 Monate (Schuljahr 2012/13) schulmüde und bildungsferne Schüler dieser Förderschule dabei unterstützen wollte, eine (Aus-)Bildungsmaßnahme im Übergang von der Schule in den Beruf anzunehmen, indem der Bildungs- und Übergangsweg anders und positiver gestaltet werden sollte. In der Nackten Mühle sollten sie einen Lernort vorfinden, der es ihnen ermöglicht, sich in einer angstfreien Atmosphäre zu erleben und darauf aufbauend die notwendigen Entwicklungsschritte zu gehen. Angestrebt wurde einerseits die Integration von schul- und lernmüden und bildungsfernen jungen Menschen und Schulverweigerern in Schule und Arbeitswelt im Sinne einer (sozialpädagogisch angeleiteten) Rückführung zur Schule, und zum anderen sollten die Schüler durch die Lernortverlagerung (aus der HNS heraus, in den außerschulischen Lernort hinein) die Möglichkeit erhalten, *„losgelöst von schulischen Curricula unter Anwendung produkt- und kompetenzorientierter Methodik außerschulische Wege zur (Berufs-)Qualifikation zu eröffnen und dabei eine nachhaltige für die Regelpraxis übertragbare Erfahrung zu gewinnen“* (Beerhues/Gries 2012, S. 8). Darüber hinaus wurde das Ziel verfolgt, die schul- und lernmüden Schüler mit intensiver Schulverweigerungshaltung (vgl. hierzu z.B. Kaiser 2011) mit geeigneten Angeboten für ein sinnvolles Lernen an der Nahtstelle zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe und im Rahmen der im NSchG vorgesehenen Möglichkeiten zu erreichen. Mit sinnhaften Arbeitseinheiten für die Schülerinnen und Schüler, wie dem Bau eines Holzhauses, in dem später pädagogische Arbeit mit Kindern stattfinden sollte, Dammbau etc. sollte den Schülern eine neue Einstellung zum Lernen vermittelt werden.

Über diese Form von nichtschulischem Lernen erlebten die Schüler sich selber neu (vgl. hierzu und zum Folgenden Beerhues/Gries 2012, S. 10). Hier ging es nun nicht primär um das Lernen(müssen) in der ‚klassischen Schulform‘, sondern um sinnhaftes gemeinsames

¹¹ Z.B. hat der Verein das Projekt BOjE (Berufliche Orientierungshilfe für junge Erwachsene) im Zentrum für Jugendberufshilfe, Dammstraße initiiert. (vgl. <http://www.boje-os.de/konzept.htm>).

Gestalten im Sinne der Nachhaltigkeit und des Umweltschutzes, um die Erfahrung der Selbstwirksamkeit und der wertschätzenden Anerkennung. Durch diesen neuen Zugang praktischer Schulbildung erlangten die Schüler neue Motivation und Selbstvertrauen im Hinblick auf den Übergang von Schule und Beruf. Im Einzelnen klingen die Zielsetzungen, die es von Seiten der Schüler zu erreichen galt, banal, und doch zeigte sich in der Praxis, dass es für die meisten Schüler nicht einfach war, so alltägliche Dinge wie ‚Einhalten von Absprachen und Regeln‘, ‚Übernahme von übertragenen Aufgaben und der Verantwortung dafür‘, ‚Entwickeln und Erproben sinnvoller Verhaltensweisen, Handlungsmöglichkeiten und Problemlösungsstrategien‘, ‚Festigung der Teamfähigkeit‘, ‚Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbsteinschätzung‘, ‚respektvoller Umgang mit persönlichem, gemeinschaftlichem und fremden Eigentum‘, Aufbau und Pflege sozialer Kontakte im Hinblick auf die emotionale und soziale Bindungsfähigkeit‘ umzusetzen.

Damit die Schüler eine Chance hatten, diese von den Kooperationspartnern gemeinsam festgesetzten Ziele zu erreichen, wurden die entsprechenden Arbeitseinheiten in überschaubare Module gegliedert, wie sie sich aus den Gegebenheiten und Erfordernissen vor Ort ergeben, und waren somit kein „künstlich kreierte Angebot“: Die jungen Menschen erhielten die Aufgabe, sich anhand realer Aufgaben in der Praxis weiterzuentwickeln.

Konkret gliederten sich die innerhalb eines Schuljahres zu absolvierenden Module in eine *Einstiegsphase*, in der es zunächst primär um Motivation und Vertrauensbildung ging: Die an dem Projekt teilnehmenden Schüler (es waren insgesamt acht Schüler einer 7. Klasse; aufgrund eines Schulwechsels musste allerdings ein Schüler vorzeitig abbrechen, ein weiterer Schüler musste aus disziplinarischen Gründen im ersten Halbjahr das Projekt verlassen) hatten zunächst die Aufgabe, sich ihren künftigen räumlichen Arbeitsplatz selbst fertig zu stellen: Ihre Aufgabe bestand darin, einen bereits vorhandenen Bauwagen so herzurichten, dass er später als Aufenthalts- und Arbeitsraum genutzt werden konnte. Die dafür erforderlichen Grundkenntnisse und Fertigkeiten wurden in der Einstiegsphase soweit vermittelt (vgl. Beerhues 2013, S. 4). Der hierfür benötigte Holzbedarf für das Bauprojekt war in der Sägemühle eingeschnitten worden. Außerdem wurden in dieser Phase die künftigen Arbeitsaufträge gemeinsam mit den Betreuern der HNS und der Nackten Mühle für das kommende Halbjahr festgelegt. In der *Vertiefungsphase* wurden dann die weiteren zuvor mit den Praxisanleitern gemeinsam geplanten Projekte in der Praxis umgesetzt. In der von allen am Projekt Teilnehmenden reflektierten *Abschlussphase* schließlich erhielten die Schüler ihre Bescheinigung, in der die Arbeitsbereiche, in denen sie tätig waren, sowie die Leistungen, die sie erbracht hatten, dokumentiert wurden (vgl. Beerhues/Gries 2012, S. 8). In allen drei Modulen ist es gelungen, den Schülern anhand reeller Arbeiten, die sich durch den Betrieb der Sägemühle und des Lernstandortes ergeben haben, einen Einblick in die Arbeitswelt zu vermitteln. Es wurde im Team gearbeitet, und hier ging es darum, Aufgaben zu erledigen, aber auch darum, anstehende Aufgaben überhaupt zu sehen (z.B. mussten nach Starkregen Deiche kontrolliert und bei Bedarf ausgebessert werden).

In der Praxis sahen die drei Phasen dann so aus (vgl. zum Folgenden Beerhues 2013, S. 4): Jeweils am Montag und Dienstag, Donnerstag und Freitag nahmen zwei Schüler (fester Wochentag) der Klasse am Projekt teil. Soweit möglich wurden die Schüler in die Planung der Arbeitstage mit einbezogen und ermuntert, eigene Vorschläge zu machen. Der Mittwoch diente dazu, dass von Seiten der Mitarbeiter der Nackten Mühle das Projekt koordiniert und Arbeitsvorbereitungen in Form von Materialbeschaffung oder Reparaturausführung (mit einigen Aufgaben waren die Schüler überfordert oder sie waren schlicht zu gefährlich) getroffen wurden. Insgesamt bestand eine sehr gute und direkte Zusammenarbeit des Anleiters mit dem Klassenlehrer und der Schulsozialarbeiterin.

Die Schüler kamen um 8.00 Uhr in Begleitung der Schulsozialarbeiterin und wurden vom praktischen Anleiter der Nackten Mühle (dem Schreiner mit Auszubereignung und Sägemüller Rainer Schönlau) um 13.10 Uhr zurück zur Schule begleitet. Dies machte es möglich, dass ein kontinuierlicher Austausch zwischen dem Klassenlehrer und allen an dem Projekt beteiligten Personen stattfand, wodurch auf die aktuellen Entwicklungen und Befindlichkeiten der Schüler direkt eingegangen werden konnte. Ebenso führte dies zu einem guten Kontakt zu den Jugendlichen und unterstützte das Aufbrechen eines oft negativ geprägten Rollenverhaltens (Schüler/Lehrer-Erwachsener/Jugendlicher). Das Berichten über den Tagesablauf, bei dem Schüler, Klassenlehrer und praktischer Anleiter sowie auch die Mitschüler anwesend waren, bildete quasi die Reflexionsphase für die Schüler, in der ihre Leistungen und Fähigkeiten von allen Beteiligten gewürdigt, aber auch Defizite aufgezeigt wurden. Dabei wurde darauf geachtet, vor allem den Schülern nicht bewusste Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale hervorzuheben (vgl. ebenda, S. 4).

Bereits am Ende des ersten Schulhalbjahres sind von den Schülern folgende Arbeitsthemen und Arbeiten fertig gestellt worden: Bau und Aufstellung eines Insektenhotels; Reparaturarbeiten am Deich; Bau eines Sägebockes; Sägen und Spalten von Feuerholz; Werkzeug schärfen (Stechbeitel); Bau eines Schindeldaches für einen Lehmofen; Arbeiten mit Absetzsäge und Stechbeitel; Bau eines Weidenflechtzaunes; Geländearbeiten; Holzeinschnitt für den Bauwagen am Sägegatter; Holzrückenarbeiten (vgl. ebenda, S. 5).

Das Projekt hat sich in der Praxis bewährt: Bemerkungen zum Projekt ‚Werk-Statt-Klasse‘ an der ‚Nackten Mühle‘ aus schulischer Sicht: Ein Bericht des Förderschullehrers E. vom 25.2.2013

„Meine Schüler der Klasse 7 nehmen im Schuljahr 2012/13 an dem Projekt teil. Täglich gehen abwechselnd ein oder zwei Schüler in die „Nackte Mühle“ und arbeiten dort in verschiedenen handwerklichen Tätigkeitsfeldern. Alle Schüler benötigen erhebliche Förderung sowohl im emotional-sozialen Bereich als auch im werkpraktischen Lernbereich. Die Schüler sind auf Grund ihrer Bedürfnisse auf enge und verlässliche Beziehungsstrukturen sowie ansprechende und motivierende Unterrichtsinhalte angewiesen, um sie in ihrer Persönlichkeit stabilisieren und fördern zu können.

Das Projekt bietet meinen Schülern ein Handlungsfeld, in dem sie sich wohl- und angenommen fühlen. Der Betreuer ... hat es mit seiner ruhigen, sachlichen und schülerorientierten Art und Weise geschafft, dass ausnahmslos alle Schüler gern und begeistert in das Projekt gehen. Dabei spielen sowohl die Inhalte in der Ausübung der verschiedenen handwerklichen Tätigkeiten, aber auch die offene Herangehensweise an die Bearbeitung der verschiedenen Themen eine entscheidende Rolle. Die Schüler erzählen immer wieder begeistert von ihren Erlebnissen und den Ergebnissen ihrer Arbeit. Für meine Schüler, die sich vielfach in einer medialen Welt bewegen, ist es wichtig, körperliche und sinnliche Tätigkeiten zu erfahren. Dies füllt sie aus und macht sie deutlich zufrieden und ausgeglichener. Diese Zufriedenheit wiederum wirkt sich positiv auf den Unterricht und die schulische Klassensituation aus. Meine anfänglich sehr unruhige und mit vielen Konflikten belastete Klasse erweist sich zum momentanen Zeitpunkt als gut führbar und ansprechbar. Insgesamt ist ein verbessertes Miteinander innerhalb der Klasse festzustellen, was die generelle unterrichtliche Situation deutlich erleichtert.

Im unterrichtlichen Bereich haben die sehr leistungs- und motivationsschwachen Schüler häufig Misserfolge in ihrer schulischen Laufbahn erlebt. In dem sehr praxisorientierten Projekt erfahren die Schüler unmittelbar und direkt Erfolgserlebnisse. Insbesondere zwei Schüler, die zusätzlich sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen haben, zeigen gerade in der praktischen Tätigkeit gute Fertigkeiten, Ausdauer und Motivation. Alle gezeigten Leistungen in dem Projekt gehen im Zeugnis in die Notengebung ein, so dass auch eine schulische Bewertung der im Projekt erbrachten Leistungen erfolgt. Alle Schüler wünschen eine Fortsetzung des Projektes. Sie freuen sich auf „ihren“ Projekttag und genießen die außerunterrichtliche Form der Schule.“

Ergebnisse und Ausblick

Das Pilotprojekt ‚Werk-Statt-Schule‘ lief über insgesamt 13 Monate und war bereits im ersten Halbjahr sehr erfolgreich; die teilnehmenden Schüler gingen gestärkt und ‚stabil‘ in das zweite Halbjahr. Die für dieses Projekt angestrebten Ziele wurden im Hinblick auf das Gesamtprojekt erreicht und sind durch die je individuellen positiven Entwicklungen der einzelnen Schüler verifiziert worden. Naturgegeben sind diese Entwicklungen bei allen Schülern individuell, entsprechend zeigten sie sich in unterschiedlichen Bereichen: Bei allen Schülern war ein grundsätzliches Interesse am Projekt und eine Motivation bei der Arbeit vorhanden. Diese(s) nahm im zweiten Halbjahr noch zu, so dass man ableiten kann, dass es offensichtlich gelingt, über eine Pädagogik außerhalb gewohnter schulischer Bildungsorte Lernanreize zu induzieren. Es ist schwierig, den Effekt bzw. die positiven Veränderungen in der Entwicklung der Jugendlichen direkt auf die Maßnahme zurückzuführen, aber die folgenden Punkte lassen das Ableiten eines Erfolges zu (vgl. zum Folgenden Beerhues 2013, S. 6): So haben Rückfragen an die teilnehmenden Schülern ergeben, dass alle Schüler gerne zur Nackten Mühle gekommen sind. Im Verlaufe des Projektes kam es zu keiner direkten Leistungsverweigerung von einem oder mehreren Schülern. Außerdem sind über das Schuljahr hinweg im Verlauf des Projektes keine nennenswerten Konflikte

oder Aggressionen auf Seiten der Schüler aufgetaucht. Zudem hat sich die Umsichtigkeit, die bei den Arbeiten an der Nackten Mühle und bei Arbeiten im Team generell wichtig ist, bei allen Schülern verbessert. Die Schüler konnten sich immer besser in den pädagogischen Alltag des Lernortes Nackte Mühle einfügen und nahmen Rücksicht, wenn andere Gruppen das Gelände der Mühle nutzen. Nicht direkt verifizierbar, aber bei den Schülern direkt zu beobachten war, dass tendenziell eine emotionale Stärkung, gerade bei den Schülern, die zu Rückzugsverhalten neigen, erreicht werden konnte. Der größte Erfolg ist aber wohl daran festzumachen, dass es keine Fehlzeiten gab.

Leider konnte das Projekt wegen der fehlenden finanziellen Absicherung nicht weitergeführt werden, es bleibt aber zu wünschen, gerade auch im Interesse der benachteiligten Schüler der HNS, dass es fortgeführt wird. Die Angebote an der Nackten Mühle ermöglichen den Jugendlichen, Potentiale zu entwickeln, die für die Selbstwertsteigerung und somit auch für ihren weiteren schulischen und persönlichen Werdegang von großer Bedeutung sind.

Dass derartige Projekte an nicht-schulischen, außerschulischen Lernorten in der Regel äußerst erfolgreich und Gewinn bringend für die teilnehmenden Schüler sind, zeigen auch die an anderer Stelle vorgestellten Außerschulischen Lernorte in Dissen (Noller Schlucht) und Kalkriese (Museum und Park) (vgl. Fiegert und Fiegert/Rinke in vorliegendem Band).

Literatur

BEERHUES, Lisa: Kooperatives Praxisprojekt ‚Werk – Statt – Klasse‘. Berufsqualifizierung für Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Förderbedarf am Technisch-ökologischen Lernort Nackte Mühle im Osnabrücker Stadtteil Haste. Kooperation mit der Herman-Nohl-Schule Osnabrück, Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung. Unveröffentlichter Zwischenbericht unter der Trägerschaft des ‚Vereins für Jugendhilfe e.V.‘ Osnabrück im Januar 2013

BEERHUES, Lisa/GRIES, Jürgen: Werk-Statt-Klasse: Berufsqualifikation für Schüler mit erhöhtem Förderbedarf am Technisch-ökologischen Lernort Nackte Mühle in Kooperation mit der Herman-Nohl-Schule Osnabrück (Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung). Unveröffentlichtes Konzept und Projektantrag unter der Trägerschaft des ‚Vereins für Jugendhilfe e.V.‘ vom 9.5.2012

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.): 11. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin 2002

GRUEHN, Sabine: „Problemkinder“ im deutschen Schulsystem. Eine kritische Sichtung schulischer und unterrichtlicher Förder- und Präventionsmöglichkeiten. In: FISCHER, Christian (Hrsg.): Schule und Unterricht adaptiv gestalten. Fördermöglichkeiten für benachteiligte Kinder und Jugendliche. Münster 2013, S. 61-80

KAISER, Yvonne: Jugendhilfe und Bildung: Rekonstruktion von Bildungsprozessen in einem Projekt für Schulverweigerer. Wiesbaden 2011

KLIPPERT, Heinz: Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Weinheim u.a. 2007 (5. Aufl.) 2007

LAMNEK, Siegfried: Theorien abweichenden Verhaltens. Band 1: „Klassische“ Theorien. Paderborn 2013 (9. Aufl.)

LERNEN KONKRET: Veränderte Schülerschaft: Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen, Heft 2 / 2013

MIDDEKE, Hanno: Individuelle Formen der Schulpflichterfüllung (§69 NSchG) – Werk-Statt-Klassen: ein Kooperationsprojekt mit dem Lernstandort Nackte Mühle. Vortrag gehalten am 29.4.2013 im Rahmen der Ringvorlesung: Innovationen an und für Schulen in der Region. Universität Osnabrück. Institut für Erziehungswissenschaft Sommersemester 2013

OECD (Hrsg.): Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003. OECD (o.O.) 2004

REISSNER, Bert: Unbeschulbare GrundschülerInnen gibt es nicht. Konfrontative Pädagogik in Konfrontation von Schule und Jugendhilfe mit Kindern aus Multiproblemfamilien. Das KoPädik-Konzept. In: WEIDNER, Jens/KILB, Rainer (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in sozialer Arbeit und Erziehung. Wiesbaden 2010 (4. Aufl.), S. 233-246

Internetquellen

<http://www.hns-os.de/> [18.02.14]

http://www.vfjh.de/osnabrueck/nackte_muehle/der_lernort/lernort.html [18.02.14]

IV Anhang

Übersicht über die gehaltenen Ringvorlesungen

Sommersemester 2013, montags 18-20Uhr

Ringvorlesung: Innovationen an und für Schulen in der Region Osnabrück

(Veranstalterinnen: apl. Prof. Dr. Monika Fiegert/Prof. Dr. Ingrid Kunze)

8. April 2013

Einführung

apl. Prof. Dr. Monika Fiegert, Prof. Dr. Ingrid Kunze,
Institut für Erziehungswissenschaft

Lernentwicklungsberichte statt Zensuren – Chancen und Möglichkeiten der Dokumentation der Individuellen Lernentwicklung

Referent/-in:

Stefan Knoll (Schulleiter, IGS Osnabrück) Elisabeth Buck (Didaktische Leiterin, IGS Osnabrück)

15. April

SiJu – Schulpflichterfüllung in der Jugendwerkstatt des außerschulischen Lernstandortes Noller Schlucht (ein Förderprojekt für schulumüde Schüler)

Referent:

Derk van Berkum (Geschäftsführer Noller Schlucht, Dissen)

22.4. 2013

Die Eigenverantwortliche Lernzeit (ELZ): Differenzierung, Individualisierung und Förderung im Unterrichtsprozess – Veränderte Rhythmisierung als Wundermittel für einen besseren Schulalltag?

Referentinnen:

Hildegard Grewe (Schulleiterin, Gesamtschule Schinkel, Osnabrück)

Barbara Macke-Droit (Didaktische Leiterin, Gesamtschule Schinkel, Osnabrück)

29. April 2013

Individuelle Formen der Schulpflichterfüllung (§69 NSchG) – Werk-Statt-Klassen: ein Kooperationsprojekt mit dem Lernstandort Nackte Mühle

Referent:

Hanno Middeke (Schulleiter, Herman-Nohl-Schule, Osnabrück)

6. Mai 2013

Positive Erziehung – eine Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule

Referentin:

Marlies Brüggemann (Schulleiterin, IGS Melle)

13. Mai 2013

Der Raum als dritter Pädagoge: rhythmisierter und teilverbindlicher Ganztagsunterricht in Lernhäusern

Referent/in:

Wolfgang Saltenbrock (Oberschulrektor, Geschwister-Scholl-Oberschule Bad Laer)

Stefanie Baalman (Didaktische Leiterin, Geschwister-Scholl-Oberschule Bad Laer)

27. Mai .2013

Lern-Landkarten – Kinder übernehmen Verantwortung für ihren Lernprozess

Referentin:

Gisela Gravelaar (Rektorin, Wartburg Grundschule Münster)

3. Juni 2013

Außerschulische Lernorte – Anderes Lernen als Chance für die Regelschule! (Ergebnisse aus dem Projekt »Museum macht (Förder-)schule«, Museum und Park Kalkriese)

Referentin:

apl. Prof. Dr. Monika Fiegert (Universität Osnabrück)

10. Juni 2013

Profilklassen und differenzierte Begabtenförderung

Referent:

Jürgen Westphal (Schulleiter, Gymnasium in der Wüste, Osnabrück)

17. Juni 2013

Die Eingangsstufe – Jahrgangübergreifendes Lernen in Klasse 1 und 2

Referentinnen:

Sophie Morlok (Schulleiterin, Grundschule am Hagenberg, Bad Iburg)

Andrea Rolefs (Lehrerin, Grundschule am Hagenberg, Bad Iburg)

24. Juni 2013

JAU – Jung und Alt im Unterricht. Intergenerationelles Lernen in der Außenwerkstatt

Referenten:

Hermann Hecker (Schulleiter, August-Claas-Schule, Harsewinkel)

Dr. Wolfgang Strotmann (Organisatorischer Leiter der Werkstatt, August-Claas-Schule, Harsewinkel)

1. Juli 2103

Zusammenfassung und Fazit der Vorlesung

Referentinnen:

apl. Prof. Dr. Monika Fiegert

Prof. Dr. Ingrid Kunze

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

ANIK, Julien: studiert im 5. Semester (2-Fächer-Bachelor) die Fächer Französisch, Mathematik, ev. Theologie und Philosophie

BAALMANN, Stefanie: ist Didaktische Leiterin der Geschwister-Scholl-Oberschule in Bad Laer

BUCK, Elisabeth: ist Didaktische Leiterin der Integrierten Gesamtschule Osnabrück

FIEGERT, Monika, Dr.: ist außerplanmäßige Professorin im Fachgebiet Schulpädagogik (Institut für Erziehungswissenschaft) der Universität Osnabrück

GRAVELAAR, Gisela: ist Rektorin der Wartburg Grundschule in Münster

HECKER, Hermann: ist Schulleiter der August-Claas-Schule in Harsewinkel

HEUER, Sandra: studiert im 5. Semester (Bachelor Bildung, Erziehung und Unterricht/Lehramt Realschule) die Fächer Germanistik und Sportwissenschaft

HILKER, Balthasar: studiert im 7. Semester Evangelische Theologie und im 3. Semester Geographie (2-Fächer-Bachelor)

JAKOB, Marlit: studiert im 4. Semester (Master of Education) die Fächer Französisch und Latein

KUNZE, Ingrid, Dr.: ist Professorin im Fachgebiet Schulpädagogik (Institut für Erziehungswissenschaft) der Universität Osnabrück

MIDDEKE, Hanno: ist Schulleiter der Herman-Nohl-Schule (Förderschule mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung) in Osnabrück

MOHRMANN, Aline: studiert im 4. Semester Anglistik und Kunst/Kunstpädagogik (2-Fächer-Bachelor)

RINKE, Natalie: studiert im 7. Semester (Bachelor Bildung, Erziehung und Unterricht/Lehramt Realschule) die Fächer Anglistik und Biologie

SALTENBROCK, Wolfgang: ist Oberschulrektor der Geschwister-Scholl-Oberschule in Bad Laer

STOLL, Anna-Lena: studiert im 4. Semester (Bachelor Bildung, Erziehung und Unterricht/Lehramt Realschule) die Fächer Anglistik und Evangelische Theologie

STROTMANN, Wolfgang, Dr.: ist Lehrer und Organisatorischer Leiter der Werkstatt der August-Claas-Schule in Harsewinkel

WEDEKIND, Daniel: studiert im 7. Semester Germanistik und im 5. Semester Sportwissenschaft (2-Fächer-Bachelor)

WESTPHAL, Jürgen: ist Schulleiter des Gymnasiums „In der Wüste“ in Osnabrück